PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 15 | 1 PAŹDZIERNIKA 1935 | ROK XIV

CZYNNIKI WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO.

I.

Dziecko w swym rozwoju podlega wielu czynnikom, które kształtują jego zmysł estetyczny. Wciskają się one do duszy jego najczęściej nieświadomie, pozostawiając na przyszłość głębokie ślady.

W pracy niniejszej zamierzam zwrócić uwagę na wszystkie te czynniki, które wpływają na wychowanie i wykształcenie estetyczne. Na znaczenie wychowania estetycznego zwracano już niejednokrotnie uwagę. Platon, który był entuzjastą piękna i sam w utworach swoich wyrażał się pięknie, podporządkowuje piękno dobru. Piękno jest dla niego ideą ponadzmysłową, a sztuka naśladowaniem tej idei w postaci zmysłowej. Dlatego też dla Platona tylko taka sztuka ma rację bytu, która urabia charaktery, rozwija dzielność, służy prawdzie poznania. Taką sztuką jest jego zdaniem przedewszystkiem muzyka. „Poetów, tworzących li tylko rzeczy piękne, ale nieużyteczne dla społeczeństwa, radzi Platon uczcić wieńcami i wonnemi olejkami, ale jak najprędzej wydalić z państwa“*).

Takie skojarzenie piękna z dobrem trwa jeszcze przez wiele wieków. Jeszcze Shaftesbury, filozof angielski, żyjący w XVIII w., utożsamia piękno z dobrem i prawdą. Dopiero od czasów Kanta zaczyna się estetyka usamodzielniać. Baumgarten zaczyna już przeciwstawiać piękno prawdzie, sądząc, że piękno jest zmysłową doskonałością, podczas kiedy prawda jest doskonałością logiczną. Dla Schillera jest poczucie estetyczne konieczną przeciwwagą moralności. W swoich *Listach o estetycznem wychowaniu ludzkości* pisze, że niema innej drogi do rozsądku, jak wychowanie człowieka estetycznego. Dla ludzi nieokrzesanych, którym brak wychowania moralnego i estetycznego,

---

*) Kot Stanisław: *Historja wychowania.* Warszawa, Gebethner i Wolff. Str. 40.

jest żądza prawem. Działają oni tak, jak im zmysły nakazują. Dla ludzi moralnych, którym brak wychowania estetycznego, tylko rozsądek jest prawem. Tylko ze względu na własną obowiązkowość odnoszą zwycięstwo nad pokusą. U natur estetycznych jest jeszcze jedna instancja, zastępująca często cnotę. Tą instancją jest smak.

Współcześnie przeciwstawiają się dwa stanowiska przy wyborze probierzy wartości dzieł artystycznych. Jedni, którzy wywodzą się od Swinburna, uwzględniają tylko piękne formy. Kierunek ten da się sprowadzić do zasady „sztuka dla sztuki". Drudzy, których poprzednikiem był Ruskin, zwracają przedewszystkiem uwagę na wartość ideową dzieła sztuki. Według nich wartość dzieła sztuki jest proporcjonalna do ilości i wartości zawartych w niem idei.

Jakie stanowisko ma przyjąć szkoła w wychowaniu estetycznem? Pierwsze wydaje nam się zbyt oderwane od życia dzieci i szkoły. Nie jest zbliżone do zainteresowań dzieci, nie służy też żadnej potrzebie dziecka. Wychowanie estetyczne z tego stanowiska ujęte byłoby zgóry skazane, jeśli nie na niepowodzenie, to w każdym razie wynik okazałby się nieproporcjonalnie mały w stosunku do włożonych wysiłków.

Drugie stanowisko wydaje się nam bliższe, tkwią w niem wielkie wartości wychowawcze; wychowanie estetyczne kroczy równolegle z wychowaniem społecznem, zazębia się nawzajem, jedno wspiera drugie. Wychowawcy będzie przedewszystkiem zależało na doborze takich czynników estetycznych, które pomogą mu realizować program wychowawczy.

Stanowisko to w odniesieniu do wychowania estetycznego wymaga jednak pewnej modyfikacji. W doborze czynników wychowania estetycznego należy uwzględnić rozwój psychiczny dzieci i dać rzeczy zgodne z jego rozwojem. Wychowanie nie może mieć za cel przygotowanie do roli dorosłego, bo ta rola wymaga pewnych struktur, których dziecko jeszcze nie posiada. Wychowanie, jak to określił Claparède, ma być życiem t. zn. procesem, który przedstawia się dziecku jako kawałek jego życia. Życie to proces zależności wzajemnej pomiędzy jednostką a środowiskiem społecznem i fizycznem. Zadaniem wychowania jest dostosowanie jednostki do środowiska przez stopniowe wzboga-

canie jej doświadczenia. To codzienne wzbogacanie życia jest przygotowaniem do życia.*) Stanowisko ruskinowców w dostosowaniu do wychowania szkolnego należałoby przepuścić przez filtr teorji funkcjonalnej Claparède'a.

Jak w każdej innej dziedzinie, tak i w dziedzinie wychowania estetycznego dziecko winno stanowić punkt wyjścia naszych zabiegów. Położenie wychowawcy jest dość trudne. W zabiegach swoich kieruje się on przypadkową obserwacją a przedewszystkiem intuicją. Badania naukowe narazie zbyt mało dostarczają mu materjału o tem, jak przebiega rozwój zainteresowań estetycznych dziecka, jaka jest gotowość dziecka do przeżyć estetycznych w poszczególnych latach rozwoju; nie umiemy sobie też jeszcze odpowiedzieć na pytanie, czy to, co jest piękne w oczach dorosłego, podoba się również dziecku.

Narzuca nam się również pytanie, czy potrzeba przeżyć estetycznych jest człowiekowi wrodzona czy nabyta. Filozof angielski Edmund Burke w dziele swojem *Badania nad przyczyną naszych idei wzniosłości i piękna* (1756) twierdzi, że uczucia estetyczne mają swe źródło w instynkcie samowystarczalnym i towarzyskim. Człowiek chętnie obcuje z rzeczami pięknemi.

Sprowadzenie uczuć estetycznych do instynktu przemawiałoby za dziedziczeniem potrzeby przeżyć estetycznych. Niektórzy teoretycy współcześni np. Stanisław Ossowski traktują przeżycia estetyczne łącznie z przeżyciami ludycznemi,**) a skłonność do zabaw jest człowiekowi wrodzona.

O tem, że przeżycia estetyczne tkwią głęboko w naturze ludzkiej, świadczyć mogą wizerunki zwierząt, umieszczone na ścianach jaskiń przez ludy pierwotne w południowej Francji i północnej Hiszpanji. Najstarszy rysunek pochodzi podobno z przed 50.000 lat, a więc jeszcze z okresu paleolitycznego. Rysunki te są rzucone na skałę chaotycznie, prawie że instynktownie. Potrzeba ekspresji artystycznej z jednej strony, jak i potrzeba odbierania wrażeń estetycznych tkwią więc głęboko

---

*) Claparède dr. Ed.: *Wychowanie funkcjonalne.* Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. Str. 211.

**) Ossowski Stanisław: *U podstaw estetyki.* Warszawa. Kasa im. Mianowskiego. 1933. Str. 275.

w naturze ludzkiej, skoro pojawiły się tak wcześnie. Rysunki na ścianach jaskiń nie zaspokajały przecież żadnych potrzeb fizycznych ludzi pierwotnych.

Nauka o dziedziczności nie daje nam jeszcze dostatecznego rozwiązania tej kwestji. Badania nad dziedziczeniem cech psychicznych zapoczątkowali Heymans i Wiesma. Wślad za temi badaniami poszły badania rodzin, posiłkujące się przedewszystkiem metodami statystycznemi. Peters badał dziedziczenie cech intelektualnych, porównując cenzury szkolne trzech pokoleń. Nie wdaję się w krytykę tej metody, co do której można mieć zastrzeżenia, nadmieniam tylko, że z badań Petersa wynika, iż cechy intelektualne się dziedziczy i że występuje w tym wypadku zgodność z dziedziczeniem cech fizycznych, ustalonych w prawie Mendla.*) Na podstawie analogji możnaby przypuszczać, że podobnie dziedziczy się potrzebę przeżyć estetycznych. Sam fakt, że dzieci rodzin kulturalnych mają większe upodobania estetyczne od dzieci, wychowanych w gorszych warunkach, coprawda jeszcze nam niczego nie mówi, gdyż nie bez wpływu są tu warunki środowiska i naśladownictwo dzieci.

Obserwacje Charlotty Bühler i Ehrlicha wykazują, że pierwsze doznania estetyczne budzą się u dzieci w 3 roku życia**). W rozwoju dziecka dostrzegamy, że żyje ono przedewszystkiem aktualnością, czas jakby nie istnieje dla niego. Dziecko pogrążone w zabawie zatraca świadomość czasu, nie myśli o przeszłości ani o przyszłości. We wczesnem dziecięctwie pogrąża się w obserwacji świata, który go otacza, przygląda się wszystkiemu naokoło i dziwuje się. Jeszcze w późniejszym wieku, mając wykonać jakieś zadanie, zapomina się, gdy je coś ciekawego zaskoczy. Ku utrapieniu wychowawców godzinami całemi przygląda się rzeczom ciekawym, które dostrzega, i nie myśli, że trzeba się śpieszyć z wykonaniem poruczonego zadania. W tym podziwie dla rzeczy otaczających dziecko tkwią niewątpliwie i uczucia estetyczne.

Również w zabawach zapomina dziecko o czasie, a między zabawą a sztuką jest wielkie podobieństwo. Zauważył to zresztą

*) Bühler Karl: *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena. G. Fischer. 1918. Str. 350—353.

**) Bühler dr. Charlotta: *Dziecięctwo i młodość*. Warszawa, „Nasza Księgarnia". 1933. Str. 257.

już Schiller we wspomnianych listach, a wślad za nim wielu uczonych zwróciło na to uwagę. Zabawy dostarczają dziecku prawdopodobnie wrażeń estetycznych tak samo, jak podobnych wrażeń doznaje człowiek dorosły, oddający się twórczości artystycznej. Ta jest może różnica między dzieckiem a artystą, że artysta uświadamia sobie proces tworzenia, podczas kiedy dziecko spontanicznie oddaje się zabawie. Dla jednego i drugiego jest jednak wspólne życie chwilą, o której Ossowski pisze, że stanowi bardzo doniosłą cechę przeżyć estetycznych, a zakres jej rozciąga się na wszelkie typy tych przeżyć. Kontemplacyjne radowanie się aktualnością, to zdaniem Ossowskiego, najbliższa kategorja nadrzędna dla wszystkich typów przeżyć estetycznych*).

O ile przeżycia estetyczne są dziecku dostępne, to właściwy ich rozwój następuje dopiero w okresie pokwitania. Kontemplacja estetyczna staje się czemś więcej aniżeli uciechą z przedmiotów, form i wrażeń zmysłowych. Na dziecko, jak to opisuje Spranger, akcja wywiera wrażenie, interesuje je przedewszystkiem ruch; w okresie dojrzewania rytm sztuki przenika do duszy dojrzewającego, jego przeżycia stają się pełniejsze.**) Dla niego i cisza wieczorna staje się źródłem przeżyć estetycznych, co pozostaje w związku z rozbudzeniem własnego ja. Młodzież zaczyna sobie uświadamiać swoje przeżycia estetyczne, umie im się przypatrywać niejako od zewnątrz, jak na to zwrócił uwagę Baley.***)

II.

O ile wychowanie estetyczne jest uwarunkowane czynnikami, znajdującemi się wewnątrz psychiki dziecka, to wielkie znaczenie na rozwój estetyczny dziecka wywierają również takie czynniki jak przyroda, dom rodzinny, szkoła, dostępne dzieciom dziedziny sztuki.

W przyrodzie zauważyć można nieustanną twórczość i rozwój. Zjawiska przyrody przebiegają rytmicznie (dzień i noc, pory roku), są w nich uderzająca celowość i harmonja. W przyrodzie spostrzec można wiele piękna, co skłoniło Heinsego do

---

*) Ossowski, op. cit., str. 280.

**) Spranger Edward: *Psychologie des Jugendalters.* Leipzig. Quelle u. Meyer. 1928. Str. 60.

***) Baley Stefan: *Psychologja wieku dojrzewania.* Lwów—Warszawa Książnica-Atlas. 1931. Str. 228.

twierdzenia, że wszystkie Tycjany i Rubensy wobec piękna przyrody wydają się małemi dziećmi i śmiesznemi małpami.*) Nic też dziwnego, że od najdawniejszych czasów przyroda jest źródłem natchnień poetyckich. Nawet literatura sowiecka, która starała się zerwać z dawnemi kanonami piękna, w ostatnich czasach powraca do opisów przyrody.

Dziecko spotyka się z pięknem przyrody bodaj najwcześniej. Nie pozostaje na niem bez wrażenia: słońce, które zaświeci po długich, dżdżystych dniach, drzewa, pokryte szronem w zimowe poranki, zapachy lip w letnie wieczory, śpiew skowronków, ruchy ptaków itp. Nauczyciel wykorzysta te wartości w nauczaniu i razem z dziećmi cieszyć się będzie pięknem otaczającego go świata. Postara się też uaktywnić stosunek dziecka do przyrody, bo nie przez pouczanie i puste estetyzowanie doprowadzi dzieci do odczucia piękna przyrody, ale przez przyzwyczajenie dzieci do bezpośredniego obcowania z przyrodą. Trudniejsze będzie zadanie nauczyciela w mieście. Ale i tam na wycieczkach do parku i w okolicę, które będą pewną atrakcją dla dzieci, żyjących przy ciasnych ulicach i podwórkach, wrażenia z bezpośredniego obcowania z przyrodą będą tem potężniejsze. Nauczyciel będzie umiejętnie kierował widzeniem dzieci, zwracając w czasie swobodnej pogawędki uwagę ich na widoki, które zasługują na to, by utrwaliły się w świadomości.

Wrażenia estetyczne, jakich doznaje dziecko w najwcześniejszych latach swego dziecięctwa na łonie przyrody, pozostawiają obok wrażeń estetycznych, których źródłem jest dom rodzinny, najtrwalszy wpływ na całe jego życie. Już Pestalozzi zwrócił uwagę, że duchowy rozwój człowieka w pierwszych latach życia jest najsilniejszy i wykazuje więcej twórczych sił, aniżeli praca przeciętnego człowieka dorosłego w wieku dojrzałym. Na podstawie wrażeń, jakich doznaje dziecko w domu rodzinnym, kształtować się zaczyna jego światopogląd. Wyobraźnia dziecka zapłodniona zostaje początkowo w domu rodzinnym. Dziecko przejmuje od rodziców i sąsiadów ich pogląd na piękno. Nieraz w życiu dojrzałego osobnika odszukaćbyśmy mogli w jego poglądzie estetycznym pierwiastki, które źródłem swem tkwią w domu rodzinnym.

*) Ossowski, op. cit., str. 227.

Dziecko słyszy w domu pieśni, śpiewane przez rodziców i starsze rodzeństwo, słyszy różne utwory muzyczne, odtwarzane przez gramofon, radjo lub przez kogoś z rodziny na instrumencie muzycznym. Do szkoły przychodzi już z pewnym repertuarem pieśni i umie z pośród nich wybrać te, które mu się najwięcej podobają.

Obrazy, zdobiące ściany domu, zależnie od tego, czy są to bohomazy, czy wartościowe reprodukcje dzieł sztuki, działają na dziecko, zapładniają jego wyobraźnię i pozostawiają swój ślad w świadomości jego, czyniąc je podatne do odbioru wrażeń estetycznych, jakie daje sztuka plastyczna. Smak dziecka urabiają strój, dobór kolorów w ubiorze, a nawet umeblowanie wnętrza domowego. Nie musi ono być wyszukane, ale sama celowość urządzenia może być źródłem przeżyć estetycznych. Dziecko coprawda nie zdaje sobie jeszcze sprawy z celowości przedmiotów. W zabawach swych umie sobie krzesło wyobrazić jako konika lub tramwaj, stół jako most itp. Jednak i u dzieci zauważyć można momenty podziwu dla celowości urządzeń różnych przedmiotów, chociaż podziw ten jest inaczej zabarwiony aniżeli u człowieka dorosłego; tkwią w nim pierwiastki animistyczne. Dziecko podziwia ogień, który ogrzewa mieszkanie, szafę, która mieści w sobie tyle różnych ubrań itp. Zegadłowicz w swej powieści *Żywot Mikołaja Srebrempisanego* przytacza wiele przykładów podziwu dziecka dla najbliższego otoczenia. Podziw dziecka dla pomysłowości różnych urządzeń dostarcza mu niewątpliwie przeżyć estetycznych tak, jak podziw dorosłego dla celowo i pomysłowo skonstruowanej maszyny może być zabarwiony estetycznie.

Że dom rodzicielski nieświadomie przygotowuje grunt dla rozwoju uczuć estetycznych dziecka, nie podlega żadnej wątpliwości. Rzecz inna, czy grunt ten można zawsze uważać za dodatni pod względem wychowawczym. W innych warunkach wzrasta dziecko, które od wczesnej młodości patrzy na piękne, barwne kilimy, na obrazy Stryjeńskiej i grafiki Skoczylasa, w innych warunkach dziecko, które ogląda strzępy obrazów jarmarcznych.

Na urobienie pierwszych wrażeń estetycznych dziecka szkoła nie posiada wpływu. Zależy to przedewszystkiem od

poziomu kulturalnego szerokich warstw społecznych i stopy życiowej ludności. Tam, gdzie nieraz brak chleba na pożywienie, trudno byłoby mówić o estetycznem urządzeniu wnętrz.

Dziecko przychodzi do szkoły już z pewnemi urobionemi nawykami. Niezawsze jest przez rodziców odpowiednio przygotowane do życia w szkole. Często estetyka jego ciała i ubioru pozostawia wiele do życzenia. Szkoła musi niejednokrotnie odrobić zaniedbania wychowania domowego.

Wyrobienie kultury estetycznej jest tylko jednym z celów wychowania szkolnego. Szkoła stawia sobie cele rozleglejsze. W codziennem i stopniowem oddziaływaniu wychowawczem szkoły, wzbogacającem kulturę ogólną wychowanka, tkwi dużo momentów, które nie wpływają bezpośrednio na kształcenie estetyczne, wywierają jednak na nie wpływ. Nietylko przedstawienia, ale i sądy mogą być podłożem przeżyć estetycznych.*) Strona intelektualna nie pozostaje bez wpływu na wydawanie sądów o rzeczach pięknych oraz na powstanie uczuć estetycznych; np. robótka kobieca wydaje się piękniejsza, gdy znamy technikę jej wykonania. W oglądaniu dzieł artystycznych, którem nauczyciel w szkole nieraz kieruje, oprócz podziwu dla piękna i przyjemności, jakiej się doznaje, patrząc na nie, występuje i pewna czynność intelektualna. Oglądanie dzieł sztuki nie jest tylko biernem poddawaniem się ich urokowi, ale towarzyszy mu chęć dowiedzenia się, jak i kiedy dzieło powstało, co przedstawia, jakim celom służy itp. Kultura intelektualna widza nie pozostaje bez wpływu na przeżycia estetyczne, np. wykształconemu człowiekowi dorosłemu maleńki kościółek gotycki z średniowiecza więcej podobać się będzie, aniżeli wspaniała świątynia neogotycka z XIX wieku.

W szkole dziecko zapoznaje się z różnemi dziedzinami sztuki. Najbardziej dostępną dziedziną sztuki dla dziecka — to śpiew. Dziecko lubi śpiew, poprzez śpiew zdobywa zainteresowanie do innych dziedzin muzyki. Doświadczenia z koncertów dla dzieci wykazują, że pieśń dobrze zaśpiewana wywołuje najwięcej przeżyć estetycznych u dzieci. Wprowadza się obecnie audycje muzyczne do naszych szkół. Radjo Polskie ze swojemi

*) Ossowski, op. cit., str. 238.

porankami czwartkowemi oddaje pod tym względem duże usługi szkole. Aby tę drogę audycyj muzycznych udostępnić możliwie wielkiej ilości szkół, domagać należałoby się, by szkoły były zwolnione od opłat miesięcznych za radjoodbiorniki. Umożliwiłoby to niejednej szkole zainstalowanie aparatu radjowego.

Kształcenie dzieci w słuchaniu dobrej muzyki znalazło w Stanach Zjednoczonych oddawna zastosowanie. Szkoły są zaopatrzone w gramofony, a gminy organizują wędrowne archiwa płyt gramofonowych. Program utworów muzycznych, które dzieci powinny poznać, jest szczegółowo rozbudowany, np. w Denver znajduje się w repertuarze trzeciego roku nauczania Schuberta muzyka baletowa z *Rosamundy*, w czwartym roku nauczania *Rondino* Beethovena, w piątym roku nauczania Andante z *Piątej symfonji* Beethovena, w szóstym roku nauczania uwertura Mendelsohna do *Snu nocy letniej.**)

W Polsce wychowanie dzieci w słuchaniu dobrej muzyki jest najlepiej postawione w Warszawie, gdzie dzieci szkół powszechnych chodzą na poranki muzyczne do Filharmonji. Kiedy byłem na takim poranku, poświęconym muzyce Szopena i Moniuszki, miałem poważne zastrzeżenia, czy muzyka ta jest odpowiednia dla dzieci. Tymczasem koncert rozwiał moje obawy. Dzieciom się naprawdę podobało. Początkowo myślałem, że to złudzenie. Może podoba się zespół orkiestry, przecież dzieci w szkole też mają swoje. Tu widzą jeszcze więcej instrumentów. Ruch smyczków — to odpowiada aktywności dzieci. Ale dzieci naprawdę odczuwały muzykę. Z największym aplauzem spotkały się nie partje orkiestrowe, ale utwory fortepianowe Szopena. Wynikało to nietylko z oklasków. Trzeba było widzieć twarze dzieci — ten nastrój malujący się na twarzy, ten błysk w oczach, te usta napoły otwarte z podziwu dla piękna, te ruchy rąk zgodne z taktem. Prawdziwe piękno muzyki jest jednak dostępne dzieciom. Po krótkiem wdrożeniu coś jakby rozedrgało całą salę dziecięcych słuchaczy.

---

*) Hylla Erich: *Die Schule der Demokratie.* Berlin—Leipzig. J. Beltz. Str. 36. — Program audycyj muzycznych dla dzieci polskich zestawiła i uzasadniła Ryta Gnus w artykule *Audycje muzyczne dla dzieci* (*Praca Szkolna.* 1931. Str. 200 i 262).

Wartości muzyki są w wychowaniu dzisiejszem coraz więcej doceniane. Szkoła Rabindranat Tagorego w Santinketta pod Kalkuttą wpływa na podświadomość dziecka przez metody pracy, wytwarzające pewien nastrój. Muzyka zajmuje tu dominujące stanowisko. Dzieci budzą się rano, słysząc zdaleka muzykę, która stopniowo się wzmaga.

Muzyka pociąga dzieci swą rytmiką. To samo można powiedzieć o tańcu. Dziecko nieraz pod wpływem muzyki oddaje się tanecznym pląsom. Doprowadziło to Dalcrose'a do stworzenia systemu gimnastyki rytmicznej, który znajduje coraz szersze zastosowanie jako środek wychowania estetycznego i moralnego.

Nowe szkoły, pozostające pod wpływem pedagogiki antropozoficznej Steinera, wprowadziły nowy środek artystycznego wyrażania — eurytmję. Jest to sztuka wyrażania, w której nie chodzi tyle o wyrazy mimiczne i ruchy taneczne, ile o wytworzenie mowy widzialnej przez nadanie wypowiedzianym wyrazom postaci plastycznej. Zwolennicy eurytmji widzą w niej środek, który pozwoli przeniknąć prozę słowa i odkryć imaginacyjną poezję języka. Słowo samo nie jest artyzmem, jest tylko materjałem, którego artystyczna treść objawia się przez obrazową mowę, przez takt, rytm, stopę wiersza. Język poetycki jest już według Steinera ukrytą eurytmją. Należy z niego wydobyć tę obrazowość, plastykę i muzykę, które poeta w nim ukrył.

Zdaniem Steinera musi wychowanie w okresie szkoły powszechnej przyjąć kierunek artystyczny, ponieważ u dziecka na tym szczeblu rozwoju jest coś z artysty.*) Eurytmja jest jednym z głównych środków wychowawczych na tym szczeblu rozwojowym. O eurytmji mówił Steiner na jednym z swych londyńskich wykładów w r. 1923, co następuje: „Eurytmja powstała w naszych czasach tak, jak inne sztuki powstały w epokach dawniejszych. Źródło sztuki tkwi w ujawnieniu pewnych stanów duchowych. Eurytmja powstaje w ten sposób, że najszlachetniejszy ze środków sztuki, organizm ludzki, ten mikrokosmos, staje się narzędziem, które się używa do wyrażania stanów duszy. Każda sztuka musi przejść okres początkowy. To samo dotyczy eurytmji. Jest ona u początku swego rozwoju. Ale ponieważ posługuje

*) Porównaj mój artykuł „Pedagogika antropozoficzna Steinera" (*Ruch Pedagogiczny*. 1932, str. 257 i *Przyj. Szkoły* 1931, str. 649.)

się ona najszlachetniejszym instrumentem, jaki sobie wyobrazić można, jej możliwości rozwojowe są nieograniczone".*)

W szkole kształcimy uczucia estetyczne dzieci również przez słuchanie i wygłaszanie utworów poetyckich. Dawniej w nauce literatury pięknej posługiwano się metodą historyczną i analityczną, która często zabijała uczucia estetyczne, jakie mogły powstawać przy czytaniu utworów. Jeszcze stosunkowo niedawno siekano utwory literatury pięknej według osławionych rozbiorów Czapczyńskiego. Dziś odstępujemy od tej metody i więcej uwagi zwracamy na całość, na wartość estetyczną dzieła: pozwalamy dzieciom utwór przeżyć. Ten antyhistoryzm uderza w nowych programach. W utworze czytanym nie będziemy szukali akcesorjów zewnętrznych, wpływów obcych, często wyimaginowanych przez krytyków literackich, ale pozwolimy dzieciom utwór przeżyć i spojrzeć na niego własnemi oczami.

Piękno poezji odtwarzamy często w inscenizacjach. Ta forma może najwięcej przyczynia się do odczucia piękna przez dzieci, gdyż odpowiada ich instynktowi dramatycznemu. Że ten instynkt w dziecku tkwi, udowadniało wielu autorów. Przejawia się on już we wczesnem dziecięctwie w zabawach dzieci.

Przy wygłaszaniu wierszy dziecko poddaje się jego rytmice, zatracając przytem często stronę logiczną wiersza. Nauczyciel musi zwrócić uwagę dziecka na znaki przestankowe. Pierwszą zasadą, która prowadzi do inscenizacji to wyćwiczenie dykcji. Można stosować chóralną deklamację, trzeba jednak unikać przesadnego patosu.

Do inscenizacyj trzeba przejść stopniowo. W klasach niższych stosujemy ilustrowanie opowiadań dzieci ruchami i mimiką, w klasie III można stosować czytanie rolami. Są to ćwiczenia wstępne do właściwych inscenizacyj.

Na pierwszym szczeblu programowym momenty teatralne w nauczaniu mogą wyrazić się środkami bardzo prymitywnemi, gdyż dziecko znajduje się jeszcze w fazie animizmu. Na tym szczeblu bardzo dobrze udaje się teatr kukiełek, przy pomocy którego dzieci odtwarzają treść czytanek.**)

---

*) Ze specjalnej odbitki: Rudolf Steiner: *Eurythmie.*

**) *Czytanka* Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny dla klasy III daje gotowy materjał do teatru kukiełek.

W wyższych klasach szkoły powszechnej, kiedy już dziecko żyje w fazie realizmu, inscenizacja wymaga już pewnych akcesorjów. Tu już nie wystarczy dziecku prosty kij lub zwyczajny mebel do spełnienia takiego czy innego zadania. Dziecko posiada wiele pomysłów w wykonaniu strojów i dekoracyj. W klasach wyższych trzeba więc inscenizacje skorelować z nauką rysunków, zajęć praktycznych, śpiewu i wychowania fizycznego.

Do inscenizacyj nadają się przedewszystkiem wiersze i pieśni, zwłaszcza pieśni ludowe, przy których inscenizacyj bogactwo folkloru może wystąpić w całej pełni. Ale również niektóre czytanki można pod tym względem wykorzystać. Dziecko nie musi koniecznie wyuczyć się gotowych ról, może grać z wyobraźni.*) Wycieczki społeczne, np. na pocztę, do warsztatów pracy tak samo mogą dostarczyć materjału do inscenizacyj.

Inscenizacje zaostrzają obserwację dziecka, musi ono bowiem naśladować czynności innych ludzi i wczuć się w ich rolę, rozwijają intelekt dzieci przez stwarzanie coraz nowszych sytuacyj, przedewszystkiem jednak dają dzieciom przeżycia estetyczne.

Inscenizacje winny się ściśle łączyć z materjałem przerabianym w klasie. W ten sposób wiedza, zdobyta przez dzieci, zostaje lepiej utrwalona, odpowiada potrzebom dzieci, a jedną z głównych potrzeb dzieci to zdaniem Claparède'a zabawa. Dlatego też nauczanie winno się odwoływać do pędu dzieci do zabaw.**) Nie należy też dawać inscenizacyj zbyt trudnych, ale rzeczy zgodne z rozwojem psychicznym dzieci.

Przeżyć estetycznych doznaje dziecko nietylko, gdy samo gra, ale i wtedy, gdy występuje w roli widza. Inscenizacje, przygotowane przez dzieci, dają wiele przeżyć zarówno dzieciom, które biorą w nich czynny udział, jak i tym, które zachowują się biernie. Dziecko lubi się przyglądać widowiskom. Przez długie chwile umie się skupić, by obserwować ciekawe sytuacje, napotkane w otoczeniu. Tak samo z zapartym oddechem przygląda się i przeżywa widowisko teatralne. Teatr jest jednym z najważniejszych czynników kształcenia estetycznego dzieci.

---

*) Porównaj pracę Kwiecińskiego: *Teatr samorodny*. Warszawa. Instytut Teatrów Ludowych. 1934.

**) Claparède: op. cit. Str. 168.

Teatr dla dzieci nie może jednak być kopją teatru dla dorosłych. Długie dramaty nużą dzieci i mało przyczyniają się do rozwoju estetycznego. W repertuarze teatru dla dzieci należałoby dać pierwszeństwo takim utworom, które wprowadzają nastrój pogodny, Mogą to być inscenizacje pieśni ludowych i żołnierskich oraz widowiska regjonalne z muzyką i tańcami jak np. *Wesele na Kurpiach;* mogą to być inscenizowane bajki, lecz unikać należałoby bajek, które budzą grozę i lęk, gdyż mogłyby mieć ujemne następstwa w rozwoju psychicznym dziecka, powodując urazy i zboczenia nieraz na całe życie osobnika.

Teatr dla dzieci winien mieć w sobie coś z rewji, dawać krótkie obrazy, poprzedzone wstępem conferenciera, który sprawiłby, że zacieśniłby się kontakt między sceną a widownią. Takich conferencierów mamy w obrzędach ludowych (np. starosta weselny, wodzirej itp.), a prymitywizm sztuki ludowej jest bardzo bliski dziecku.

Bardzo ważną rolę w życiu dziecka spełnia kino. Minęły już czasy, kiedy kino było uważane za przybytek zgorszenia. Coraz częściej odzywają się głosy, które uważają film za dzieło sztuki. Głosy te doszły do mas, które nazwały film dziesiątą muzą. Dziecko jest bardzo wdzięcznym widzem kinowym. Film dostarcza mu wiele wrażeń, wpływa również na rozwój jego estetyki. Film daje młodocianym widzom piękne krajobrazy, postacie, stroje, wnętrza. Te wartości filmu są niestety w wychowaniu jeszcze niewykorzystane. Właściwego kina dla dzieci i potrzeb szkoły jeszcze nie posiadamy. W naszej literaturze pedagogicznej poświęca się kinu również jeszcze zbyt mało miejsca, chociaż istnieje tak poważna instytucja jak Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego w Rzymie, poświęcony badaniom wartości dydaktycznych i wychowawczych filmu, wydający poważne czasopismo w trzech językach (włoskim, francuskim, niemieckim).

Nowy program zwraca na wychowanie estetyczne więcej uwagi niż dotychczasowy. Program języka polskiego przewiduje w kl. VI szkoły powszechnej oglądanie i omawianie treści przystępnych dla dzieci dzieł sztuki (obrazów, rzeźb itp.). Wprawdzie oglądanie obrazów występuje już w niższych

klasach, w klasie VI jednak program podkreśla, że chodzi o oglądanie dzieł sztuki.

Najlepiej byłoby, gdyby dzieła malarskie można oglądać w oryginałach (w muzeum, galerjach obrazów, na wystawach), jednak na to będą mogły sobie pozwolić jedynie nieliczne szkoły. Większość szkół będzie musiała wzbogacić swój zbiór pomocy naukowych dobremi reprodukcjami. Chodzi tylko o wybór. Prawie wszystkie szkoły posiadają obrazy Matejki i Grottgera. Jednak na tym materjale poprzestać nie można, gdyż omówienie ich byłoby w treści zbyt jednostronne (obrazy historyczne). Szkoła powszechna wprawdzie nie może dać wszechstronnego poglądu na malarstwo. W doborze obrazów można się jednak kierować zasadą, by pozwoliły one na wszechstronne ćwiczenia w mówieniu i przygotowały dzieci do patrzenia na obrazy.

Oprócz wymienionych obrazów historycznych możnaby dzieciom pokazać obrazy Stryjeńskiej (tańce, cztery pory roku). Obserwacja pozwala wypowiedzieć sąd, że obrazy tej malarki ze względu na płaszczyznowość, żywą kolorystykę, dynamizm i wyzyskanie folkloru bardzo się dzieciom podobają. Z reprodukcjami tej malarki dziecko często się spotyka, posiada nawet zbiór tychże w postaci obrazków z czekoladek Wedla. Z innych artystów wymienić można Chełmońskiego (obrazy wsi polskiej), Fałata (krajobrazy), Jarockiego (typy regjonalne), Wyspiańskiego (główki dziecięce).

W dziele malarskiem zainteresuje dziecko przedewszystkiem temat. Wprawdzie nie temat świadczy o wartości dzieła sztuki; to też nauczyciel zwróci uwagę dziecka na malarskość, rysunek, da pewne elementy kompozycji, unikać jednak będzie zbyt szczegółowych i drobiazgowych rozważań. Podobnie jak przy omawianiu dzieł literatury pięknej, tak samo i przy omawianiu obrazów nie będzie chodziło o ujęcie analityczne dzieła, ile raczej o ujęcie całości i poddanie się wrażeniu, jakie obraz wywoła.

Pożądane byłoby, aby zorganizowano w ę d r o w n e w y s t a w y d z i e ł s z t u k i, z których mogłyby również korzystać szkoły. Wypisy szkolne należałoby zaopatrzyć w dobre reprodukcje dzieł malarskich, podobnie jak to jest w wypisach

francuskich *) W świetlicach szkolnych mogłyby być wyłożone popularne albumy dzieł sztuki. Albumów takich, zastosowanych do potrzeb szkoły, niestety jeszcze nie mamy. Tak jak w muzyce chodzi o osłuchanie, z którego rodzi się umuzykalnienie, tak w zakresie sztuk plastycznych będzie chodziło o to, by się dziecko napatrzyło na dobre reprodukcje i na nich rozwijało swój zmysł estetyczny.

Najprzystępniejszą dziedziną z zakresu sztuk plastycznych jest malarstwo. Rzeźba i architektura są dla dziecka trudniejszemi sztukami, są one też mu mniej dostępne. Przy dzisiejszym stanie rzeczy nie można się liczyć z tem, by szkoły powszechne mogły się zaopatrzyć w odlewy sławnych rzeźb. Nauczyciel będzie musiał wykorzystać materjał, jaki mu daje środowisko. Mogą to być okazy rzeźby ludowej np. piękniejsze figury i krzyże przydrożne, rzeźba stosowana albo okazy rzeźby, które znajdują się w kościołach, w miastach pomniki.

Jeśli chodzi o architekturę, to również zadowolić się trzeba oglądaniem zabytków w środowisku oraz na wycieczkach krajoznawczych, przyczem nauczyciel porównywa architekturę minionych wieków z architekturą współczesną. Niektóre zabytki architektury i rzeźby (np. kościół Marjacki w Krakowie, Wawel, ołtarz Wita Stwosza) dziecko pozna z dobrych fotografij.

W oglądaniu dzieł architektury unikać będziemy analizy stylów. Nauka o stylach jest zbyt trudna, by mógł ją sobie przyswoić uczeń szkoły powszechnej. Wystarczy, gdy dziecko pozna, że z wiekami budownictwo się rozwijało i że w każdej dziedzinie pracy ludzkiej zauważyć można ciągły postęp. Przedewszystkiem jednak dzieło sztuki architektonicznej dostarczy dziecku silnych przeżyć. W podziwie dla piękna poznaje własną małość, ale zdobędzie się i na szacunek dla zbiorowych wysiłków przeszłych pokoleń.

Świadomy wysiłek nauczyciela w wychowaniu estetycznem dziecka przez nawiązanie kontaktu ze sztuką nie odniesie spodziewanego wyniku, o ile estetyka nie będzie przestrzegana w życiu codziennem; dlatego też program kładzie wielki nacisk na kulturę życia codziennego.

---

*) Dla przykładu porównaj: Breuil: *Leçons illustrées de français.* Paris. Larousse.

Wielki wpływ wychowawczy wywiera również estetyka budynku szkolnego. Gmach szkoły, który swą architekturą wyróżnia się z pośród szarych i banalnych budynków mieszkalnych, pociąga dziecko. Przebywanie w takim budynku jest miłe dla dzieci i uprzyjemnia naukę. Tak samo estetyka klasy jest ważnym czynnikiem wychowania estetycznego. Klasa schludna, jasna, mile ozdobiona, przystrojona obrazami i kwiatami, sprawia, że przebywanie w niej jest przyjemne i wywołuje nastrój pogodny. Dziś jeszcze nie wszystkie szkoły posiadają odpowiednie budynki, jednak o estetyczne urządzenie wnętrza można się postarać nawet w najgorszych warunkach. A już odrażające wrażenie robi, gdy budynek nowy, pod względem architektonicznym piękny, jest zanieczyszczony i ci, którzy w nim przebywają, nie wykazują żadnej dbałości o jego czystość.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

WYCHOWANIE ESTETYCZNE W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Zagadnienie wychowania estetycznego młodzieży szkolnej jest problemem pedagogicznym, opierającym się na psychofizjologicznej znajomości dziecka. Psychofizjologja pozwala nam stwierdzić wszelkie odchylenia od stanu psychiki, nazwanego przez nas normalnym. Rozumiemy bowiem już dziś, że pewne stany psychiczne, uważane przez pedagogów w XIX stuleciu za objaw nienormalności, wchodzą w skład dziecięcych impulsów i stanowią właściwość pewnych faz rozwojowych dzieci, raz występujących silniej to znów słabiej; zależne są te amplitudy od czynników tak wewnętrznych jak i przedewszystkiem zewnętrznych. W ostatnim wypadku duże znaczenie ma środowisko, w którem dziecko przebywa.

Był czas, że utożsamiano reakcje estetyczne dzieci z reakcjami dorosłych. Później dopiero zrozumiano, że w skład reakcyj estetycznych dzieci wchodzi znacznie mniej elementów, że estetyka dziecięca różni się biegunowo od estetyki dorosłych. Fechner, Stanley Hall i Meumann wprowadzili pewne systemy badawcze, opierając ruch poznawczy poczucia estetycznego u dzieci na gruncie ściśle naukowym. Doskonale wiemy,

że dorosły człowiek reaguje na piękny przedmiot, że się tak wyrazimy, *a vista*, podczas gdy dziecko, pozostawione sobie, nie wykazuje specjalnych ku temu skłonności. Schuyten w *La Pedologie* pisze, że zapytywał dzieci w swej klasie o szczegóły przepięknych fresków, ozdabiających oddawna salę szkolną. Odpowiedzi były zupełnie błędne. Jest to całkiem zrozumiałe, gdyż dziecko musi być zainteresowane bezpośrednio, aby mogło reagować na pewne rzeczy. Trzeba nauczyć je analizować, wyodrębniać pewne szczegóły dla tem lepszego, późniejszego ujęcia syntetycznego.

Osobiście zrobiłem następujące doświadczenie w celu stwierdzenia, jakie obrazy specjalnie interesują dzieci, naturalnie uwzględniając pewne tylko działy. Powiesiłem w klasie, na głównej ścianie, trzy obrazki z *Ilustracji Szkolnej*. Jeden przedstawiał defiladę wojska, drugi „Ołtarz" Wita Stwosza, trzeci las i jelenia. Po oglądnięciu obrazków przez dzieci zebrałem odpowiedzi, który obraz najbardziej się im podobał. 96% odpowiedzi było za lasem i pięknym jeleniem, 3% za defiladą, a 1% za „Ołtarzem" Wita Stwosza. Dowód to jasny, że dzieci interesują się więcej widokami natury o nieskomplikowanej strukturalnie treści, aniżeli dziełami wysokiej sztuki.

Jeżeli chodzi o portrety, to na skutek szeregu prób stwierdziłem, że dziewczęta więcej a raczej silniej reagują na twarze piękne i to przeważnie męskie, podczas gdy reakcja u chłopców skierowuje się na portrety żeńskie. Jak widzimy więc, sąd artystyczny u dzieci jest interesowny.

Sąd i pamięć artystyczna przybierają na sile w okresie dojrzewania płciowego, u chłopców po 13 roku życia. Istnieje również różnica zainteresowań u chłopców i dziewcząt, wyrażająca się różnemi grupami zainteresowań artystycznych, jak i stronami strukturalnemi tworów artystycznych. Zainteresowania naprzykład dla obrazów, przedstawiających naturę, występują silniej u dziewcząt, słabiej u chłopców, szczegóły zaś techniczne bardziej interesują chłopców.

Rozwijać uczucia artystyczne należy już od pierwszych lat t. zw. „wieku poznawczego skierowanego". Montessori wiek ten określa na czas od 3—6 lat. Należy dziecko uczyć obserwować, poznawać pewne szczegóły tworzenia i wykazywać związek między tworami. U m i e ć p a t r z e ć — t o s z t u k a. Jakże

często, widząc obrazek, przedstawiający jakiś gmach, znany nam doskonale z oryginału, zachwycamy się tym „gmachem z obrazka“, podczas gdy obok oryginału przechodziliśmy obojętnie. Dowód, że nie umiemy patrzeć.

Wychowanie estetyczne u dzieci idzie równolegle z rozwojem uczuć, woli, pamięci, uwagi. Nasamprzód należy skierować uwagę dzieci ku rzeczom pięknym, a potem oczekiwać uwagi dowolnej. Trzeba tu stwierdzić, że u małych dzieci uwaga jest samorzutna lecz krótkotrwała. U młodzieży szkolnej program zaś nakazuje rozwijać uwagę dowolną. Musimy tu odrazu stwierdzić przyczynowość i zależność rozwoju dziecka ze zdolnością rozumienia obrazów. Z wiekiem mianowicie wzrasta zdolność estetycznego patrzenia. Naczelną, kardynalną zasadą więc będzie stopniowanie trudności. Przy omawianiu tych szczegółów Fechner i Meumann zupełnie słusznie zwracają uwagę na prawo psychofizyczne o „dodawaniu utajonem“ lub o „zniżeniu progu świadomości“. Meumann również utrzymuje, że wiele kombinacyj estetycznych linij i barw, które początkowo spotykają się z obojętnością widzów - dzieci, po pewnym czasie wywierają swój wpływ. Podniety więc nieaktywne stają się aktywnemi. Jest to wpływ ćwiczeń, jeżeli chodzi o wyższy stopień poznawczy, powiedziałbym kontemplacji, tworzącej kryterjum, potrzebne do odróżnienia rzeczy pięknych od brzydkich.

Stwierdziliśmy już, że ocena artystyczna u dzieci jawi się po 13 roku życia. Poniżej tego wieku dziecko reaguje tylko na piękno natury i piękno tematu. Stąd widzimy, jak konieczne jest zajęcie się absolwentami szkół powszechnych, którzy zwykle na szkole powszechnej kończą swą edukację.

Jeżeli zaś chodzi o ćwiczenie interpretacji artystycznej u młodzieży szkolnej, wagę tu będzie miała analiza. Stanley Hall stwierdza konieczność objaśnień przez nauczyciela rysunków i obrazów artystycznych, zdobiących szkołę, gdyż objaśnienia te rozwijają poczucie estetyczne dzieci.

Są różne metody budzenia spostrzegawczości form i barw. Pierwsza, metoda kontrastów (trójkąt—kwadrat, sześcian—kula) uczy rozróżniać pewnych szczegółów. Można tu również używać kontrastowych obrazków. Unikać tylko należy pokazywania rzeczy brzydkich, potwornych.

Druga metoda, progu różnicowego, wskazuje ćwiczenia, związane z postrzeganiem najmniejszej spostrzegalnej różnicy. Stosować tu można testy estetyczne (Joteyko). Metody poszczególne w tym dziale będą dość liczne. Zastosować tu można:

1) Metodę pamięci estetycznej, którą można stosować już w czwartej klasie. Polega ona na pokazaniu obrazu i podaniu przez dzieci opisu jego po schowaniu tegoż. Korekta spostrzeżeń winna nastąpić na obrazie. 2) Metoda wyboru stosowana być może od klas najniższych a polega na stopniowaniu piękności obrazów dostępnych dzieciom pod względem treści. 3) Metoda krytyki w ostatnich czasach nasuwa pewne trudności ze względu na możność rozwoju sądu powierzchownego. 4) Metoda zapytań: nauczyciel zadaje dzieciom pytania, dotyczące oceny obrazów. Metody wyżej wymienione nie zawsze dadzą się zastosować; nieraz wymagać będą pewnych korektur, zależnie od osobników, wieku ich i rozwoju, które to czynniki musimy brać pod uwagę.

Na tej płaszczyźnie dopiero rozwijać możemy uczucia estetyczne u dzieci, stawiając podwalinę pod późniejsze dowolne i krytyczne ustosunkowanie się ich do tych zagadnień.

Klimontów (woj. kieleckie). Antoni Waśniowski.

O ESTETYKĘ KSIĄŻKI DZIECIĘCEJ.

Nowy rok szkolny, nowa troska o zakup książek do bibljoteki szkolnej, czytelni czy świetlicy dziecięcej. Wyłania się zagadnienie właściwego doboru książek do księgozbioru szkolnego, nietylko pod względem treści, ale i z uwzględnieniem szaty zewnętrznej.

Opiekunowi, prowadzącemu księgozbiór szkolny, nie wolno lekceważyć obowiązku doboru estetycznych książek — w imię budzenia u dziecka miłości do książek, w imię wzmożenia czytelnictwa. Poza tem szkoła ma obowiązek kształcenia u dziecka uczuć estetycznych. K s i ą ż k a p i ę k n a w szacie zewnętrznej w tym kierunku j e s t p o t ę ż n y m m o t o r e m d z i a ł a n i a w y c h o w a w c z e g o.

Panoszenie się tandety w książce dziecięcej na półkach księgarskich, a nadewszystko niejednokrotnie spotykany bez-

krytycyzm nauczycielstwa w doborze książek, nie mających nic wspólnego z pięknem szaty zewnętrznej, skłania mnie do zabrania głosu w tej sprawie.

Zanim omówimy książkę estetyczną dziecka, w oparciu się na istniejących w ruchu księgarskim przykładach dodatnich i ujemnych, zastanówmy się nad zagadnieniem książki pięknej wogóle.

Książka jako dzieło jest wytworem twórczego ducha ludzkości. To, co myśl ludzka ma najlepszego, zaklina w kształt realny — w książkę. Spełnia ona rolę posłanniczą. Jest pośredniczką i sprzymierzeńcem myśli i głodu wiedzy. To potężne znaczenie i działanie książki stawia ją w rzędzie dzieł piękna, dzieł sztuki. Książka jest wtedy piękna, gdy jej treść i szata zewnętrzna stanowią harmonijną całość. Jest przedmiotem sztuki, gdy stanowi dzieło współpracy: autora, wydawcy i realizatorów szaty zewnętrznej. Rękopis autora to duchowe oblicze przyszłej książki, decydujące o jej przyszłem przeznaczeniu. Działalność wydawnicza zmierza do nadania cielesnego kształtu książce i sposobu udostępniania czytelnikom. Papiernik, drukarz, introligator — to bezpośredni sprawcy, realizatorzy zadania: wydawniczego. Oni i wydawca decydują o wartości szaty zewnętrznej przyszłej książki, odpowiadają na pytanie, czy książka będzie piękna czy brzydka.

Na powstanie książki estetycznej, obok jakości treści wpływają i czynniki materjalne, któremi w tym artykule zajmiemy się. Zespół czynników materjalnych książki to: papier, czcionki, ilustracje, druk i oprawa. Czynniki te stanowią elementy składowe pracy nad zewnętrzną stroną książki.

Praca nad szatą książki to zagadnienie graficzne z zakresu sztuki użytkowej. Grafika książkowa od chwili wynalezienia druku przechodziła różne koleje. W epoce renesansu książka była kunsztem sztuki graficzno-drukarskiej, stała się wzorem dalszego rozwoju piękna. Barok spowodował upadek piękna zewnętrznego książki. W wieku XIX masowa produkcja książki zrodziła tandetę. W dobie obecnej następuje zwrot do pięknej książki. Do odrodzenia polskiej sztuki drukarskiej przyczynili się artyści: Wyspiański, Bukowski, Stryjeński, Połtawski; z drukarzy: Łazarski, Wierzbicki, Drukarnia Narodowa, Muzeum im. Bara-

nieckiego, oficyna Tyszkiewiczów; introligatorzy: Lenart i Jahoda. Piękna książka graficzna w swym wyrazie plastycznym, to wspólny wysiłek: papiernika, kompozytora liter zadrukowanej karty (zagadnienie kroju czcionki), kompozytora układu graficznego całości książki i jej poszczególnych części, ilustratora i introligatora. Papier odgrywa dużą rolę w pięknej książce. Najtrwalszy i najpiękniejszy — to papier, wyrabiany ze szmat w sposób ręczny. Produkcja fabryczna przy użyciu surowców: masy drzewnej, słomy i celulozy przyczyniła się do tandetnego wyrobu papieru, a tem samem i obniżyła wartość książki. Piękno czcionki w układzie graficznym tekstu książkowego to ważne zagadnienie dla typografa i kompozytora. Litera, graficzny znak wyobraźni, musi mieć cechy czytelności, ułatwiające płynne czytanie, a jednocześnie musi zachować swój kształt niezdeformowany, karny w kolumnie druku. Kompozytor czcionki musi się liczyć z wrażeniami optycznemi czytelnika, stosując takie czcionki, któreby pozwoliły na swobodne prowadzenie oka po poziomej wiersza, z najwłaściwszem uwzględnieniem odstępów między słowami, odstępów między wierszami, jednocześnie nie rozrywając plastyki kolumny układu tekstowego.

W obecnych polskich książkach, drukowanych pośpiesznie, czcionka jest zaniedbana i nie przystosowana do potrzeb języka polskiego. Liczne próby nad ustaleniem polskiej czcionki nie dały dobrych rezultatów. Najlepsza estetycznie, graficznie i higjenicznie jest czcionka kompozycji Połtawskiego, t. zw. „antykwa“. Zadaniem drukarza przy składzie tekstu jest układ kolumn i związanie ich z płaszczyzną karty książki. Układa on kolumny z odpowiedniem zachowaniem marginesów: grzbietowego, brzegów bocznych i dolnych. Lenart — autor *Pięknej książki* — zaleca stosowanie wymiarów światła karty książki (brzegi niezadrukowane) w stosunku liczbowym: margines grzbietowy 2, górny 2,5, boczny 4, dolny 6. Kompozytor ilustracyjny książki ma za zadanie dobór właściwych ilustracyj, związanych graficznie z kolumną i z całością tekstu. Okładka winna stanowić syntezę pracy artysty, włożonej w książkę, ale przytem winna wyrażać lapidarnie główną ideę pracy autora. Introligator powinien starannie zbroszurować, złożyć poszczególne arkusze tekstu i ilustracje, by stanowiły mocną i trwałą oprawę, nie psując, lecz

podkreślając zalety graficzne książki. Maszynowa tandeta introligatorska psuje niejednokrotnie piękną książkę. Ręczna oprawa, z braku kultury estetycznej u introligatora, kaleczy po wandalsku i niszczy bezpowrotnie piękną szatę zewnętrzną książki.

Zkolei przystąpmy do rozpatrzenia zagadnienia zewnętrznego piękna istniejącej literatury dziecięcej.

Książka estetyczna dziecka stanowi specjalne zagadnienie graficzne. W książce dziecięcej odgrywa pierwszorzędną rolę ilustracja — obrazek i zdobnik. To też najwięcej tu ma do powiedzenia artysta-grafik: ilustrator.

Sztuka ilustratorska książki dziecka stoi u nas na niskim poziomie. Jest mało w Polsce artystów, należycie rozumiejących swoje zadanie. Gdy przejdziemy po księgarniach, to zobaczymy zalew tandetnej książki dziecięcej. Ordynarne, jaskrawe o guście jarmarcznym, obrazkowe książeczki zapychają półki. Jest to objaw, odbicie niskich gustów estetycznych u publiczności. Artyści idą na rękę tym gustom, czyniąc przez to niepowetowaną szkodę wychowaniu estetycznemu dziecka. Ilustratorzy nie liczą się z zainteresowaniami dziecka, z jego właściwościami psychicznemi i poziomem umysłowym. Często ilustracje są nazbyt naturalistyczne, albo też przesadnie modernistyczne. Naturalizm w sztuce, polegający na oddaniu rzeczywistości świata zewnętrznego w sposób iluzjonistyczny — ze wszelkiemi złudzeniami perspektywy malarskiej i jej skrótami — jest z punktu wartości sztuki tylko bezduszną fotografją. Taka ilustracja jest obca duszy dziecięcej. Dziecko najlepiej rozumie i odczuwa ilustracje syntetyczne, z pominięciem zbędnych szczegółów, gdyż samo rysuje syntetycznie w połączeniu z wyobraźnią. Skrajny modernizm w obrazkach dziecięcych stanowi rebus nieczytelny a więc niezrozumiały. Nadto modernizm jest odzwierciedleniem chwilowych prądów, a książka dziecka z punktu jej przeznaczenia pedagogicznego nie powinna być miejscem manierycznych prób plastycznych.

Zła szata zewnętrzna książki nietylko szkodzi wychowaniu estetycznemu ale i zdrowiu dziecka. Zły papier, błędny układ graficzny kolumny książki, niehigjeniczny dobór czcionek, zła korekta, przestarzałe lub zużyte klisze są wielce szkodliwe dla

oczu dziecka. Spełnienie postulatów higjenicznych grafiki książkowej jest podstawowym warunkiem estetycznej książki.

Nie wszystkie wydane książki dziecięce są złe pod względem szaty zewnętrznej. Mamy dobre, choć nieliczne przykłady. Mamy artystów wartościowych, którzy potrafili w kompozycji książkowej pogodzić wysoką klasę swej sztuki z potrzebami duszy dziecięcej i z wymogami pedagogicznemi. Twórczość ilustratorska i kompozytorska grafiki książkowej takich artystów, jak: Stryjeńskiej, Gronowskiego, Bobieńskiego, Byliny, Gramatyki - Ostrowskiej, częściowo Mackiewicza, Norblina i Bartłomiejczyka pomaga znakomicie kształcić u dziecka kulturę estetyczną.

Do wydanych estetycznie książek młodszych dzieci należałoby zaliczyć: Iłłakowiczówny *Rymy dziecięce*, w kompozycji ilustracyjnej Stryjeńskiej; Zarembiny *Renine wierszyki*, w ilustracji Różankowskiego; *A B C* Grusa, wspaniałe karykatury zwierząt; Porazińskiej *Wesele Małgorzatki*, ilustrowane przez Bobieńskiego; *Koszałki-Opałki* Rogoszówny, w układzie Gramatyki-Ostrowskiej, oraz szereg innych.

Z książek dla dzieci starszych należałoby wyróżnić: Makuszyńskiego *O dwóch takich, co ukradli księżyc*, ilustracje Sopoćki; Sieroszewskiego *Bajka o żelaznym wilku*, ryciny Mackiewicza; częściowo Zarembiny *Zuch*, układ Gronowskiego; wydawnictwa Wegnera w Poznaniu, Mortkowicza w Warszawie i Altenberga we Lwowie.

Niewątpliwie, że nauczycielstwo, stykające się bliżej z psychologją czytelnictwa dziecięcego, miałoby wiele doświadczeń obserwacyjnych — jak dzieci reagują na estetyczną szatą zewnętrzną książki. O ile mi wiadomo, dotychczas systematycznych badań w tym kierunku w naszej pedagogice nie stosowano. Ciekawe rezultaty otrzymują badania sowieckie.

Sprawa jest ważna i w związku z wysiłkami skrystalizowania polskiego charakteru książki dziecka przy pomocy polskich pisarzy i polskich artystów, nabiera nowego oświetlenia i wymaga konfrontacji z postulatami naszej pedagogiki. Na temat polskiej dziecięcej książki estetycznej, obok teoretyków-estetyków, niech się wypowiedzą i praktycy-pedagodzy.

Lublin. Henryk Zwolakiewicz.

PODRĘCZNIK A DZIECKO.

Od pewnego czasu na łamach pism pedagogicznych toczy się dosyć ciekawa dyskusja na temat, co należy stosować w szkole: podręczniki (czytanki) czy też pisemka dla dzieci jak *Płomyczek*, *Płomyk* lub małe książeczki, w którychby były powiastki, przystosowane do wieku i zainteresowań dzieci w poszczególnych klasach.

Autorzy artykułów podają różne argumenty za i przeciw. Czy słuszne one czy nie, nie będziemy tu rozstrzygać, bo nie jest to naszem zadaniem. Nas zaciekawi tu inne zagadnienie. Sam fakt, że taka dyskusja toczy się, każe nam się domyślać, że z temi podręcznikami szkolnemi coś się psuje, że podręczniki dzisiejsze widocznie nie spełniają należycie swego zadania, że muszą mieć jakieś poważne błędy czy braki.

Zobaczmy wpierw, jaką rolę przypisuje się podręcznikom szkolnym.

Rolę podręcznika w szkole określa nowy program tak: „Podręcznik umożliwia uczniowi utrwalenie wiedzy, zdobytej w szkole, uzupełnia tę wiedzę przez podawanie materjału opisowego i informacyjnego, wreszcie w razie krótkiej przerwy w nauce szkolnej zastępuje ją częściowo. Czytanie przystępnego opisu zjawiska ułatwia jego zrozumienie, a kilkakrotne powtórzenie w razie potrzeby sprzyja gruntowniejszemu przemyśleniu".*)

Dr. Andrzej Zand w artykule „Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej"**) powiada, że „podręcznik jest przedewszystkiem jednym z warsztatów samodzielnej pracy ucznia, jest następnie zbiorem pewnych podstawowych wiadomości z danej gałęzi wiedzy", a dalej powiada, że „trzeba z tym poglądem, że podręcznik służy dla nauczyciela, raz skończyć, gdyż nauczyciel winien czerpać wiedzę z różnych pism, monografij, encyklopedyj itp.".

Z tego, co wyżej powiedziane, widać, że rola podręcznika w szkole jest znaczna, że ma być on „warsztatem pracy" dla ucznia. Jeżeli zaś tak jest, to znaczy, że jeżeli podręcznik będziemy

*) *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia.* Nauka o przyrodzie (projekt). Lwów, 1933, str. 53.

**) *Zrąb*, Nr. 10 z 1933 r., str. 97—104.

uważać za warsztat pracy ucznia, to musi on być odpowiednio skonstruowany tak, by mógł należycie spełnić swoje zadanie, by wreszcie mógł usprawiedliwić nadaną mu nazwę „warsztatu pracy". Słowem musimy sprecyzować wymagania, jakim winien odpowiadać podręcznik szkolny. Nie jest to łatwe zadanie.

Dr. Juljusz Balicki w artykule pt. „Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego",*) stawiając wymogi podręcznikom, powiada, że „należy się tu kierować momentami rozwoju psychicznego dziecka oraz jego zainteresowaniami. Trzeba odtworzyć przed dzieckiem „świat dziecka". To też podręcznik musi być obszerny, musi odpowiadać potrzebom różnych środowisk, różnych typów uczniów i nauczycieli".

Cytowany już poprzednio dr. Zand mówi tak: ...jakkolwiek „niełatwo sformułować ogólno-pedagogiczne wymogi, jakie możnaby postawić każdemu podręcznikowi szkolnemu, to jednak można się zgodzić, że: 1) podręcznik ma być przeznaczony dla ucznia, 2) winien być interesujący". I odrazu stara się te punkty omówić. Co do pierwszego punktu, to jest on zupełnie zrozumiały. Co zaś do drugiej tezy, to jest ona trudniejsza do przeprowadzenia niżby się to zdawało. Przedewszystkiem podręczniki piszą ludzie starsi. To, co interesowało dawniejszą młodzież, nie musi interesować dzisiejszej. Sama znajomość ogólnych zasad psychologicznych wieku dziecięcego i młodzieńczego w danym wypadku niewiele pomaga. „Zainteresowanie obecnego pokolenia można poznawać jedynie na gruncie czynnego obcowania z młodzieżą i badania ankietowego".

Tak powiada dr. Zand, dodając, że „z całą stanowczością należy skończyć z zapatrywaniem, iż podręcznik powinien być tylko 1) jasny, 2) przejrzysty i 3) zwięzły. Jeżeli nie będzie przytem ciekawy, nie będzie mógł spełnić swego zadania, zadania informatora i instrumentu pracy młodzieży".

Poza tem wprowadza dr. Zand jeszcze ilustracje oraz „odpowiedni materjał graficzny, jako konieczność psychologiczną i dydaktyczną podręcznika". Jednym również z bardzo ważnych wymogów, stawianych podręcznikom szkolnym, będzie stopniowanie trudności, oraz systematyczność, co słusznie podkreśla

---

*) *Zrąb*, Nr. 11 z 1932 r., str. 47—48.

w swojej pracy Prescott.*) Powiada on, że „podręczniki szkolne winny wprowadzać nowe słowa regularnie i systematycznie, lecz w liczbie ograniczonej. Bardzo jest wątpliwe, aby słowa, użyte jedynie dwa lub trzy razy w podręczniku, przeszły do słownictwa dziecka; należy pamiętać, aby zachodziło powtarzanie regularne. Ale jeżeli wiele słów nowych zostaje wprowadzonych, lektura staje się szkodliwą dla tworzenia dobrych nawyków w lekturze. Nauczyciele jak i podręczniki szkolne, winni wprowadzać jedynie te słowa, które dzieci będą miały możność spotkać i użyć w przyszłości. Nie jest to, rozumuje dalej, żadną zasługą napełnić podręcznik słowami, których się nadużywa w rozmowie i literaturze. Należy starać się systematycznie uczyć przedewszytkiem słów najbardziej użytecznych. Te są najbardziej użyteczne dla dziecka, które są najczęściej używane dla zdobywania wiedzy i komunikowania jej drugim".

Godząc się w zupełności z wymogami, stawianemi przez cytowanych autorów, dodajmy, że jakkolwiek wymagania autorów są surowe, to może nie najistotniejsze. Naszem zdaniem, opierając się na przeprowadzonych badaniach na dzieciach w jednej ze szkół warszawskich, najistotniejsze jest to, żeby podręcznik był napisany w takim języku, któryby dziecko mogło zrozumieć.

„Język, którym się posługują podręczniki szkolne i prawie cała literatura popularno-naukowa, bardzo często zamiast przyśpieszać tworzenie się pojęć, przeszkadza ich kształtowaniu się przez narzucanie przedwczesne szablonów, reprodukowanych mechanicznie, bez wkładu twórczości. Młodzież powtarza różne wyrazy... jako dźwięki, nie rozumiejąc treści, obrazów, uczuć, pojęć. Nieporozumienia bywają z tego, że każdy mówi innym językiem. To, że mówi się po polsku, to nic".**)

Rüttgers***) twierdzi, że „metodyczne opracowanie materjału do czytania, jak to dzisiaj jest, musi później stać się zby-

---

*) Dr. Alfred Prescott *Le vocabulaire des enfants et des manuels de lecture.* Extrait des Archives de Psychologie. Tom XXI, Nr. 83—84, 1929. Genève, Librairie Kundig, 1929.

**) Radlińska H. *Książka wśród ludzi.* Warszawa, 1929, str. 25.

***) Rüttgers Sew. *Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule.* Leipzig—Berlin. 1910, str. 59.

teczne przez to, że przyszłe książki nie będą napisane w obcej, niezrozumiałej mowie dla dzieci. Dzisiejsza książka do czytania jest stopniowo narastającą uniwersalną antologją całej literatury światowej, rodzaj literackiego słownika konwersacji. Za wyjątkiem opowiadań i poszczególnych poezyj, jest mowa niedziecinna i niezrozumiała. Książka przyszłości musi być jednością, tak pod względem materjału jak i mowy."

Wyżej przytoczone cytaty potwierdzają to, że dzisiejsze podręczniki nie uwzględniają najbardziej istotnego warunku.

Słusznie już Kondyllak zwalczał „przesąd", jakoby dzieci niezdolne były do rozumowania. Jeżeli dziecko czegoś nie może zrozumieć, powiada on, to pochodzi to stąd, że widocznie nauczyciel nie umie się dostosować do jego poziomu.*) Dodajmy ze swej strony, że winien temu w dużej mierze podręcznik, że nie uwzględnia mowy dziecka. Bardzo często każemy dzieciom opisać zachód słońca w górach, a nie spytamy się, czy kiedykolwiek widziało, lub każemy się uczyć z podręcznika chronologji, choć dzieci niezawsze zdają sobie sprawę z tego, co to jest „era", „stulecie" czy inne pojęcia, których pełno w podręcznikach.**) Dziecko stara się zrozumieć po swojemu, co niezawsze jest zgodne z logiką ludzi dorosłych. Stąd też powstają częste nieporozumienia, które pociągają za sobą przykre konsekwencje przedewszystkiem dla dziecka. Dzięki tej nieświadomości nauczyciel ocenia pracę ucznia ujemnie i wskutek tego powstaje nowe zagadnienie, mianowicie zagadnienie drugoroczności.

Dziecko zostaje w danej klasie na rok drugi, gdyż według opinji nauczyciela jest „niezdolne". Tymczasem tak w rzeczywistości nie jest. Buckingham***) cytuje Burck'a, który powiada, że „jeśli się dobrze zastanowić, to niema dzieci niezdolnych. Istnieją nieodpowiednie programy nauk, nieodpowiednie podręczniki, nieodpowiednie metody i nieodpowiedni nauczyciele, lecz z natury rzeczy nie mogą być niezdatne dzieci". I to jest

*) Kot Stanisław: *Historja wychowania*, str. 352.

**) Szyc Aniela: *Jak badać umysł dziecka*. Warszawa, 1904, str. 70.

***) Buckingham Burdette Ross: *Praca badawcza na terenie szkoły*. Lwów—Warszawa, 1931.

zupełnie słuszne. Dziecko przez niesprawiedliwą ocenę traci niepotrzebnie rok.

Następną rzeczą niezmiernie ważną — to rewizja stosunku nauczyciela do dziecka. Trzeba nareszcie skończyć z poglądem, że dziecko, to w minjaturze człowiek dorosły. Doskonałem zaprzeczeniem takiego poglądu to prace Piaget'a, Charlotte Bühler, Dawida, Szycówny, ostatnio zaś Baley'a czy Kuchty itp., które wykazują, że dziecko to nie człowiek dorosły, że dziecko przechodzi różne fazy rozwoju, które wymagają przedewszystkiem doskonałego zrozumienia i poznania no i oczywiście odpowiedniego i należytego traktowania dziecka w każdej z faz rozwojowych. Trzeba raz zerwać z poglądem, że „dziecko dla szkoły", bo to niesłuszne. Szkoła musi się przystosować do ucznia, o ile chce wychowując — uczyć. Inaczej wszelkie wysiłki pójdą na marne. Szkoła przedewszystkiem musi zrozumieć mowę dziecka i stosownie do tego zmienić podręczniki. Język podręcznika musi być zrozumiały dla dziecka, inaczej nietylko że nie spełni swego zadania ale odwrotnie, stanie się wręcz szkodliwym przy tworzeniu się u dziecka nowych pojęć.

Łomazy (woj. lubelskie). Stefan Dorożyński.

KILKA SŁÓW O POMOCACH NAUKOWYCH.

Bardzo mało mamy takich szkół, które posiadają dostateczną ilość pomocy naukowych. Poza niewielką ilością szkół w miastach, tak zwanych „szkół okazowych", które posiadają gabinety przyrodnicze lub pracownie geograficzne, większość szkół (a szczególnie po wioskach) pomocy naukowych prawie nie ma. Niektórzy nauczyciele, mający zamiłowanie do tego lub owego przedmiotu, zgromadzili w swoich szkołach trochę stosownego materjału okazowego, lecz nie zawsze mogą go w swojej nisko zorganizowanej szkółce wykorzystać.

Dlatego chciałbym zaproponować zaopatrywanie się w niektóre pomoce naukowe drogą wymiany.

W okolicach, gdzie ludność używa strojów ludowych (Kurpie, Łowickie, Góralszczyzna itp.) możnaby z wielkiem powo-

dzeniem robić*) lalki, ubierane według wzorów, używanych przez ludność w danym regjonie. Ubranie tych lalek powinno być z oryginalnych materjałów (tkanin, kożuchów itp.). Taka lalka, przedstawiająca górala tatrzańskiego lub Hucuła, pokazana w szkole pomorskiej, napewnoby wywołała duże zainteresowanie.

Poza lalkami można robić modele chat wiejskich, krzyżów przydrożnych lub innych budowli. Sieci rybackie, używane przez rybaków na wybrzeżu Bałtyku, wykonane przez tamtejszą dziatwę w małych wymiarach, będą doskonałą ilustracją nauki o morzu i pracy na morzu w innych okolicach kraju.

Albo obuwie mieszkańca Polesia, wyplecione z łyka lipy, nie zainteresowałoby np. Poznańczyka? To samo można powiedzieć o kierpcach górala.

Osobną grupą pomocy będą wyroby o charakterze artystycznym, używane i wyrabiane przez lud wiejski. Mam na myśli różne hafty jedno- lub więcejkolorowe, pasy skórzane, wybijane metalowemi ozdobami (czeres huculski) lub inne wyroby (np. torby), wyroby z drzewa (zakopiańskie, huculskie) dalej kilimy itp. Nie należy pominąć wycinanek i ozdób ze słomy (pająki).

Sądzę, że tę sprawę zrozumieli wszyscy z Koleżeństwa, chodzi tylko o to, w jaki sposób zorganizować taką wymianę.

Ażeby nie zajmować dużo miejsca, proponuję:

Nauczyciel lub szkoła, która ma gotowe rzeczy, nadające się na pomoce naukowe, a chciałaby je wymienić, niech listem czy pocztówką zgłosi je do Redakcji *Przyjaciela Szkoły*. Jestem przekonany, że Redakcja pójdzie na rękę projektowi i otworzy w czasopiśmie niewielką rubrykę „*Wymiana pomocy szkolnych*“ Znajdą się inne szkoły, które tę lub inną rzecz będą chciały nabyć i wywiąże się współpraca i wymiana.

O ile ten projekt zainteresuje Koleżeństwo i jeżeli myśl, rzucona w tych kilku słowach, będzie możliwa do zrealizowania, proszę o rozwinięcie jej w drodze dyskusji.

Zapceń (woj. pomorskie). W. Maćków.

---

*) Rzeczy te powinny wykonać dzieci w czasie zajęć praktycznych.

ZNACZENIE PRZEZROCZY W NAUCZANIU I WYCHOWANIU.

W artykule niniejszym pragnę zwrócić uwagę Szan. Kol. na małe stosunkowo wykorzystywanie lamp projekcyjnych przy nauczaniu i wychowaniu.

Dążeniem każdej szkoły winno być zaopatrzenie się w taką lampę, która mogłaby służyć jako przyrząd w nauczaniu, zapomocą którego moglibyśmy lekcję uczynić poglądową. Nie będę się rozwodził i wykazywał, że pedagogika nowoczesna zerwała z utartym szablonem „werbalizmu“, gdzie nauczyciel, jak ta gąbka wyciskana, wypowiadał uczniom pewną sumę wiadomości, (które w mniejszym lub większym stopniu zatrzymywały się w ich umyśle), gdyż wszyscy o tem doskonale wiemy.

Dziś uczeń musi zdobywać wiadomości drogą doświadczalną, poglądową, zapomocą jak najwięcej zmysłów; wiadomo bowiem, że te wrażenia najdłużej zatrzymują się w umyśle, które dochodzą doń wieloma drogami.

Przezrocza mogą być zastosowane w każdej nieomal lekcji. Uzupełniane odpowiednio żywem słowem podczas wyświetlania bądź to przez nauczyciela, bądź też przez samych uczniów, (zwłaszcza w starszych oddziałach), wydadzą napewno pożądane rezultaty.

W jaki sposób nabyć lampę projekcyjną i przezrocza, które razem są dosyć drogie? Może się wydać śmieszne utarte powiedzenie, że „wszystko zależy od inicjatywy nauczyciela“, a jednak ja obstaję na tem twierdzeniu, bo wiem, że jeżeli chcemy coś zdziałać, to wszystko jest w naszej mocy. Tematów do wyświetlania może być bardzo dużo i to nawet z najbliższego otoczenia dziecka, gdyż klisze z odpowiedniemi rysunkami mogą być wykonane przez same dzieci pod kierunkiem nauczyciela na lekcjach robót ręcznych.

Wielkość kliszy zależna jest od ramek wsuwaka lampy projekcyjnej. Gdy więc natniemy potrzebne nam według wymiarów kawałki szkła, możemy przystąpić do zasadniczej pracy; mianowicie do rysowania względnie malowania potrzebnego nam tematu.

Na jednem szkle, zamatowanem lub zaciągniętem żelatyną, rysujemy lub malujemy potrzebny nam temat; następnie nakrywamy je drugim, czystym kawałkiem tej samej wielkości i sklejamy obie płytki szkła paskami płótna, posmarowanemi „Syndetikonem" lub innym klejem, używanym do zlepiania szkła.

Wykonywane przez nas klisze co rok wzbogacą nasze zbiory i nauczą nas precyzyjności w wykonaniu, o ile sami to robimy. O ile chodzi o dzieci, ma to ogromne znaczenie. Część zdolniejszych uczniów na lekcjach robót ma zajęcie bardzo wdzięczne, wyrabiające w nich, obok wielu innych zalet, systematyczność i dokładność, dając jednocześnie błogie zadowolenie z dokonanego wyczynu, że mogli coś zrobić dla drugich, którzy się będą na tem uczyć, a może i podziwiać?..

Dziś, gdy budżety szkolne są przeważnie bardzo szczupłe i na pomoce naukowe wydaje się minimalne sumy, uważam, że taka „samowystarczalność" w produkowaniu przezroczy we własnym zakresie działania jest bardzo wskazana i pożądana.

Najwięcej przydatne będą nam przezrocza przy nauczaniu geografji, historji, przyrody, religji, chociaż nie wykluczam i innych przedmiotów, gdyż wszędzie mogą się okazać bardzo pożądane, o ile będziemy mieli odpowiednie komplety klisz.

Dla rysowników i specjalistów robót ręcznych wykonanie prezroczy nie będzie rzeczą trudną, a da dużo zadowolenia wewnętrznego.

Znam szkoły, w których przezrocza, wykonywane we własnym zakresie, były tak precyzyjne, że prawie wcale nie różniły się od fabrycznych.

* * *

Przezroczami bardzo dużo można również zrobić w dziedzinie oświaty pozaszkolnej oraz na zebraniach rodzicielskich.

Wykresy i rysunki, przedstawiające obrazowo warunki miejscowe przy nauczaniu, jak np. liczbę dzieci w wieku szkolnym, liczbę uczęszczających do szkoły i liczbę nieprzyjętych z powodu braku miejsc lub nieodpowiednich urządzeń szkolnych, oraz rozwój dziecka w poszczególnych okresach itp. mają bardzo duże znaczenie, gdyż wywołują u widzów-słuchaczy pożądane reakcje.

Znam wypadek, że na jednem z zebrań rodzicielskich wybuchło wielkie oburzenie wśród obecnych; gdy im się pokazało na przezroczach różnicę rozwoju dziecka, uczącego się w odpowiednich pomieszczeniach, a dziecka, pozbawionego warunków, sprzyjających dobremu uczeniu się; gdy widzieli, że ich dzieci są tak upośledzone wskutek braku odpowiednich, ładnych, suchych i widnych sal szkolnych. A jakiż był rezultat, na który niedługo było trzeba czekać?

Oto na jednem z pierwszych zebrań rady miejskiej wpłynął wniosek o remont budynków szkolnych.

Stało się to dlatego, że na porządek dzienny wstawił go głos ludu, w którym wzbudzono poczucie i któremu zwrócono uwagę na macosze traktowanie szkół przez samorządy, łącznie z panami wójtami, burmistrzami i pisarzami, którzy chcą być w niektórych ośrodkach najwyższą instancją, przed którą mają się płaszczyć wykwalifikowane siły nauczycielskie.

* * *

Niechże ten przykład, podany powyżej, zachęci nas do wysiłków w akcji planowej rozbudowy budynków szkolnych o nowoczesnych urządzeniach, wzbudzając w opinji publicznej przekonanie, że ci wszyscy, którzy nawet budki przydrożne chcieliby ofiarować na sale szkolne, są przyczyną katastrofalnych następstw w rozwoju psychicznym i fizycznym dziecka. Dalej więc do czynu!

Góra Kalwarja (woj. warszawskie). Edward Marchewka.

MYŚLI O KSIĄŻCE.

W okresie niewoli książka polska była dźwignią życia narodowego. Dziś w Ojczyźnie Niepodległej winna być czynnikiem szerzenia i pomnożenia kultury narodowej. Ignacy Mościcki.

*

Książka wnosi w życie promień światła, przerywa monotonję, która najczęściej towarzyszy biedzie, karmi i ożywia zamierającą wyobraźnię, zastępuje inne gorsze atrakcje, pomaga niekiedy dźwigać się na duchu. Ixion.

*

Kulturę narodu mierzy się nie tyle wartością literatury, co rozpowszechnieniem książek. H. Radlińska.

Podał: dr. Czesław Skopowski.

Ś. P. DR. ADOLF KLĘSK.

Dnia 20 września rb. zmarł nasz współpracownik z dziedziny higjeny szkolnej ś. p. dr. Adolf Eugenjusz Klęsk, lekarz szkolny w Krakowie. Dłuższa choroba na raka w gardle położyła kres jego pracowitemu życiu.

Ś. p. dr. Klęsk urodził się w r. 1876 w Krakowie, gdzie też odbył studja uniwersyteckie. Po dalszych studjach zagranicą objął stanowisko pierwszego asystenta Uniwersyteckiej Kliniki Chirurgicznej w Krakowie, następnie prowadził chirurgiczne ambulatorjum Pań Ekonomek w Krakowie a przez szereg lat ostatnich był lekarzem szkolnym i chirurgiem Państwowej Pomocy Lekarskiej. Ś. p. dr. Klęsk ogłosił drukiem dużo ciekawych rozpraw z dziedziny medycyny. Oto kilka ważniejszych tytułów: „Chirurgja nerwów", „Kora mózgowa w świetle badań chirurgji", „Poradnik dla jednoręcznych", „Człowiek w kajdanach zmysłów". Często też drukował artykuły z dziedziny higjeny i pedagogiki leczniczej w poczytnych dziennikach i czasopismach zawodowych. Ilość artykułów ś. p. dr. Klęska, ogłoszonych w *Przyjacielu Szkoły* od zarania wydawnictwa po dzień dzisiejszy, dochodzi do 80.

Poniżej umieszczone uwagi napisał ś. p. dr. Klęsk już na łożu boleści.

Cześć Jego pamięci. Red.

O KILKU CIEKAWYCH FAKTACH Z DZIAŁU HIGJENY SZKOLNEJ.

Higjena szkolna poczyniła dzięki medycynie wielkie postępy a zwłaszcza uwydatniła kilka tajemniczych faktów, których wyjaśnienie otwarło nam dopiero oczy na wiele trudnych do zrozumienia przedtem wypadków.

Tak np. wykazano, że jeden osobnik może zarazić drugiego, będąc sam zupełnie zdrów, jest bowiem t. zw. nosicielem zarazków (Bazillenträger), co zwłaszcza przy dyfterji i tyfusie ma miejsce. Niektórzy ludzie po przebyciu tych chorób przez długi czas noszą w sobie i wydzielają prątki i mogą zarazić innych. Jasną

rzeczą jest, że osobnik taki w szkole jest poprostu groźny, a wykrycie jego jest wielką zasługą lekarza szkolnego.

Przy gruźlicy znów osobnik sam może miewać się jako tako, a wydzielać ze siebie prątki (gruźlica otwarta) i zarażać innych.

I tutaj badania lekarskie i bakterjologiczne wykazują źródło zakażenia i chronią innych od nabycia choroby.

Niestety bada się zwykle dzieci, a tymczasem należałoby to uczynić przedewszystkiem u nauczycieli, u których gruźlica nie jest wcale rzadką.

Skrzywienie kręgosłupa zwykle nie jest chorobą szkolną, ale dzieci przychodzą już z niem do szkoły i tu w razie nieleczenia i siedzenia w złej ławce cierpienie się pogarsza.

Wiele przytępień umysłowych powodowanych jest przerostem migdałów i wadami uszu i leczenie tych cierpień poprawia zaraz bystrość i inteligencję.

Schorzenia zębów, nieleczone wczas, mogą być przyczyną najrozmaitszych cierpień i dlatego też ambulatorja szkolne są poprostu rzeczą zbawienną.

Przez zapobieganie w początkach, można prawie każdy wypadek gruźlicy wyleczyć i dlatego też szkoła może społeczeństwu oddać wielkie usługi przez wyszukiwanie (przez lekarzy szkolnych) osobników chorych, kierowanie ich do poradni, sanatorjów, szkół leśnych itp.

Zapobiega się chorobom zakaźnym przez zamykanie klas na tak zwany okres inkubacji, t. j. wylęgania się choroby, różny dla rozmaitych chorób.

Inaczej też traktuje się obecnie dzieci, cierpiące na wady wzroku; dobiera się im indywidualnie odpowiednie szkła po zbadaniu przez okulistę a nie zakupuje gotowych u optyka.

Inaczej też obecnie postępuje się z dziećmi niedorozwiniętemi i upośledzonemi, gdzie wspólnie pedagog i lekarz rozwijają działanie.

Gdyby jeszcze budynki szkolne odpowiadały nowoczesnym potrzebom względnie budowano nowe, postęp higjeny i zdrowia z pomocą szkoły byłby znacznie wybitniejszy.

Kraków. † Dr. Adolf Klęsk.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Przedstawienie ważniejszych form terenu na mapach przy pomocy poziomic“. (Nr. 13/1935).

Swoje uwagi zgrupowałem w następujących punktach: 1) Uwagi o metodzie. 2) Uwagi o psychologji rozwojowej dziecka. 3) Uwagi geograficzne oraz dydaktyczno-metodyczne.

1. Uwagi o metodzie. Do swojej lekcji kol. S. M. H. wprowadziła metodę syntetyczną, o ile idzie o zgrupowanie materjału naukowego, a indukcyjną, o ile idzie o pracę myślową dziecka (sądy, wnioski itd.). Wybór ten został dokonany chyba nie trafem, ale na skutek dłuższego doświadczenia w pracy. Przy grupowaniu materjału wyszła kol. S. M. H. od części pagórka do całości pagórka, potem do mapy, czyli dokonywała coraz to większej syntezy. Jest to naturalna droga grupowania materjału naukowego; tą bowiem drogą szła cała nauka geografji. Znano np. najpierw północne okolice morza Sródziemnego, wiadomości te potem rozszerzono na całe morze Sródziemne, potem na Europę, Afrykę itd., a więc stale dokonywano syntezy.

Przy pracy myślowej dziatwy najpierw dano jej możność wysnuwania wniosków o zboczu pagórka (przy mierzeniu) potem o całym pagórku (wydeptywanie ścieżek), następnie o sposobie przedstawienia tego pagórka na płaszczyźnie, dalej zaś kol. S. M. H. to wszystko uogólniła w postaci pojęcia poziomicy, a zakończyła na poziomicach mapy. Mamy tu piękny przykład myślenia indukcyjnego, myślenia najwięcej twórczego. Takąż drogą myślenia indukcyjnego kroczyła i cała ludzkość przy kumulowaniu coraz to głębszej wiedzy, nauki, kultury. Najpierw np. rysowano nierówności na mapie w perspektywie tak, jak te nierówności widziano w rzucie skośnym, potem przy pomocy kopców, dalej płatków, następnie kresek, a tylko, zawdzięczając pracy wybitnych naszych geografów, jak Romera, Pawłowskiego i innych, doszliśmy do poziomic, tej najwięcej w obecnym czasie doskonałej metody graficznego przedstawienia nierówności na płaszczyźnie tj. na mapie.

Kol. S. M. H., jakby obawiając się, czy jej „nowatorstwo“ zostanie zrozumiane przez czytelników *P. S.*, na zakończenie podała cytat z dzieła śp. Wacława Nałkowskiego na swoje usprawiedliwienie. Postąpiła bardzo słusznie, bo oparła się na wielkiej powadze naukowej, która tę powagę zdobyła nie prawem „tak mistrz powiedział“, ale drogą mozolnych doświadczeń naukowych.*)

Użyte przez kol. metody reprezentują w swych dziełach i inne współczesne wielkie powagi naukowe jak Dewey, Claparède, Piaget, Szuman i wielu innych, oraz gorąco zaleca te

---

*) Aforyzm dobrała Redakcja *P. S.* a nie autorka lekcji. Red.

metody nowy program geografji, gdyż są one naturalnemi — jak już wspomniałem — drogami w prawdziwym postępie nauki, całej kultury ogólno-ludzkiej.

2. Uwagi o psychologji rozwojowej dziecka. Pod względem psychologicznym kol. S. M. H. prawie całkowicie odwołuje się do psychiki dziecka, do jego faz rozwojowych, do jego zainteresowania, czyli postępuje w myśl prawa biogenetycznego Haekla, sformułowanego przez Thorndike jako „prawo prób i błędów", a przez St. Halla jako „prawo następstwa biogenetycznego w rozwoju psychicznym dziecka". Na lekcji swej kol. daje dzieciom możność robienia błędów, poprawiania się, aby w rezultacie dojść do prawdy. Widać, że kol. ceni nietylko posiadanie przez dzieci pewnego zasobu materjału naukowego, ale jeszcze więcej — samą drogę, jaką kroczyło dziecko, aby ten materjał zdobyć. Tej drogi właśnie wymaga od nas wychowawców nowy program.

3. Uwagi geograficzne oraz dydaktyczno-metodyczne. Ramy tych pięknych założeń starała się kol. S. M. H. wypełnić materjałem konkretnym w ciągu trzech lekcyj. W bardzo znacznym stopniu kol. to się udało, może z pewnemi niedociągnięciami natury rzeczowej i dydaktyczno-metodycznej. Muszę jednak powiedzieć, że te niedociągnięcia nie obniżają wartości metody lekcji, gdyż w dalszej pracy nie będą miały miejsca.

Niedociągnięcia krótko omówimy.

Kol. S. M. H., przystępując do mierzenia, przyjęła stałą jednostkę pomiaru poziomicowego (3 m łata) z rozstrzeleniem jednostek pomiaru pionowego (punkty: 1 = 40 cm, 2 = 70 cm itd.). Takie postępowanie jest niezgodne z istotą budowy mapy. Aby to wyrazić jaśniej, zanalizujemy ryc. 2. Mamy tam profil (przekrój) pagórka. Jeżeli więc na modelu, zrobionym w myśl tego profilu, z punktu *A*, 3 cm sznurkiem (podziałka 1:100) zakreślimy pierwszą poziomicę, to ona nigdy nie będzie linją poziomą, lecz tylko pochyłą, istota zaś poziomicy polega właśnie na jej „poziomicowości", t. j., że jej kierunek jest zawsze poziomy. Przypuśćmy jednak, że nam udało się z punktu *A* zakreślić na modelu linję poziomą, to wtedy z punktów następnych, a więc 2, 3 itd., sznurkiem 6 m, 9 m itd., za nic w świecie nie nakreślimy linij poziomych o oznaczonych wysokościach 7 mm, 8 mm itd., a tylko będą to linje skośne, nawet skośno-faliste. Jedynie z tego powodu nie mogła kol. wziąć do pracy modelu opartego o narysowany profil ryc. 2, lecz musiała dać model inny: ryc. 4, a więc nastąpiło przerwanie tak pięknie zarysowanej ciągłości pracy.

Zanalizujmy teraz budowę mapy. Na mapach fizycznych mamy stałe jednostki pomiaru pionowego, różne na każdej mapie, np.: 0—50, 0—100, 0—150 itd., lub 0—150, 0—300 itd., albo: 0—300, 0—600 itd., natomiast nigdzie nie mamy stałych jednostek pomiaru poziomicowego, t. j. nigdzie i nigdy np. poziomica 50 m nie leży od poziomicy 100 m na stałej odległości poziomej, ponieważ doświadczalnie jest to niemożliwe. Kol. S. M. H. powinna była przyjąć stałą jednostkę pomiaru pionowego, o dowolnej wielkości, np. 0,5 m, 1,00 m, albo: 0,70 m, 1,40 m. itd., a wtedyby u kol. powstał taki profil, z któregoby kol. zrobiła bez trudności odpowiedni model, nie potrzebując brać wzoru modelu z podręcznika, który nie pozwala na mechaniczne kopjowanie wzorów, lecz jest tylko wzorem naśladowniczym dla pracy w danym terenie.

Że przy pomiarach wysokości trzeba brać stałą jednostkę pomiaru pionowego, kol. S. M. H. do tego doszła sama już na trzeciej lekcji, bo błąd ten dał znać o sobie w słowach: „Na jakiej wysokości postawiłam ten domek? Myślimy, którą częścią pagórka jest ta pierwsza warstwa (zmiana też numeracji — mój dopisek — bo na rys. 2 to jest warstwa 5). ($^1/_4$.) Oznaczamy wysokość 70 cm i zapisujemy. Potem oznaczamy następne wysokości 140 cm, 210 cm, 280 cm." Kol. więc sama poprawiła ten błąd, bo przyjęła stałą jednostkę pomiaru pionowego równą 70 cm. A gdzie kol. wyzyska stałą jednostkę pomiaru poziomicowego? Nigdzie, bo ona jako nienaukowa w geografji przy poziomicach wykorzystać się nie da.

Przy sposobności muszę zaznaczyć, że od wierzchołka nigdy nie rozpoczynamy pomiarów, jak również i numeracji poziomic. Błąd ten zemścił się na kol. bardzo srodze na str. 630: „Skąd wymierzyliśmy tę wysokość? (Od podnóża)". Czyż to prawda? Bystrzejsze dzieci na tę odpowiedź musiały zareagować. Nieprawidłowa numeracja też zemściła się przy stawianiu pytania. „Stawiam podobny domek u stóp pagórka. Na jakiej wysokości mieszkają ci ludzie? Chwila zastanowienia — ustalamy wysokość 0" (str. 630). Rzeczywiście u stóp pagórka jest 0, więc po 0 logicznie idzie 1, potem 2 a nie 5, 4 itd., jak u kol. wypadło przy pomiarach i na ryc. 2.

Jeżeli kol. w czasie rzeczywistego pomiaru pagórka ustaliła 5 poziomic (można było ustalić 4, 6, 7 itd.), to w dalszych pracach modelacyjnych nie wolno ilości poziomic zmieniać, bo każda następna praca jest dalszym syntetycznym ciągiem pracy poprzedniej, a kol. na ryc. 3 i 4 ilość poziomic zredukowała do 4.

Kol. S. M. H. przeprowadziła pomiar wysokości jednego tylko zbocza pagórka. Jest to stanowczo za mało. Należy zrobić najmniej 4 pomiary, stosownie do kierunków świata,

oraz bezwzględnie parę pomiarów dodatkowych w charakterystycznych opadnięciach, aby po narysowaniu na tych punktach poziomic, jasno wystąpiła różna stromość zboczy, uwydatniona w różnej odległości poziomic od siebie w różnych punktach.

Bardzo słusznie postępuje kol. S. M. H., porównując kształt danego pagórka w postaci „Obrazu widzianego z samolotu" z modelem i ujęciem poziomicowem modelu. Takie porównanie jest naturalnem pogłębieniem materjału naukowego, opartego na reprezentowanej metodzie indukcyjnego myślenia.

Bardzo metodycznie postąpiła też kol., stosując przesypywanie warstwic piaskiem, gdyż zwiększanie odpowiednio dobranych ćwiczeń poglądowych, wykonywanych przez dzieci, umacnia i uplastycznia zdobyty materjał naukowy. Powoływanie dziatwy do samodzielnych ćwiczeń, przez nią wykonywanych, do samodzielnego wysnuwania wniosków, wydawania sądów itd. jest bardzo dodatnią metodą wychowania obywatelskiego, szczególnie na terenie szkoły powszechnej. Metodę tę Dewey nazywa „wychowaniem aktywnem", Claparède — „wychowaniem funkcjonalnem", a Mysłakowski — „wychowaniem dynamicznem". Reprezentowanie zasady o samodzielnej pracy ucznia, nakazuje nam urzędowo wprost nowy program.

Nieodpowiednio trochę postąpiła kol. przy zaznajamianiu dziatwy z barwami. Pojęcie barwy poziomic narzuciła kol. dzieciom mechanicznie, coprawda poglądowo. Powinnaby była i tu wyjść kol. od zainteresowania dzieci tak, jak pięknie wyszła przy robieniu ryc. 3. Należało wprost odwołać się do pamięci dzieci, albo na wycieczce zaobserwować na pagórku, że u podnóża rośnie zielona trawa, trochę wyżej roślinność jest szarawo-żółta (działanie słońca), jeszczy wyżej więcej żółta itd. i umówić się z dziatwą, że takiemi też kolorami będziemy malowali nasz model; po wykonaniu pracy wyjaśnić, że na takie kolory zgodzili się i wielcy geografowie, jak Romer itd. i tu pokazać jego mapę, na której dziatwa miałaby rozpoznać odpowiednie warstwice.

Trochę werbalnie postąpiła kol. przy opracowywaniu pojęcia wysokości względnej i bezwzględnej, bo wyuczyła twierdzenia: „wysokość, mierzona od podnóża do wierzchołka, nazywa się wysokością względną". (Dziatwa zaś mierzyła od wierzchołka do podnóża.) Wyuczyła też: „Wysokość mierzona od poziomu morza, nazywa się wysokością bezwzględną". Twierdzenia te byłyby dla dziatwy chińskiemi kazaniami. Kol. w tem miejscu za bardzo uprościła sobie postępowanie. Jestem pewny (na podstawie własnej 15-letnej praktyki), że dzieci nie zrozumiały tych wysokości, oraz różnicy między niemi.

Do tych pojęć należało dojść tą piękną syntetyczno-indukcyjną metodą, jaką sobie kol. wyznaczyła w założeniu; należałoby

metodyczne postępowanie nieco zmodyfikować, jak to zrobiła dobrze z poziomicami, używając piasku. Należałoby zrobić wycieczkę do jakiegoś naturalnego zbiornika wody: np. strumyk, sadzawka itd. Pokazać dzieciom, że tafla wody z linją brzegową nie jest ani wysokością ani głębokością, jest więc „nic". Odwołać się do matematyki (korelacja) i drogą dyskusji dzieci powinny ustalić, że to „nic" będą też nazywały 0, jak i w matematyce. A więc, gdyby tu był nasz pagórek (lepiej jeżeli tam pagórek jest rzeczywiście i dziatwa go mierzyła) i chcielibyśmy dokładnie zmierzyć jego wysokość, to byśmy mierzyli względem wody, t. j. względem 0 wody, a nasz pagórek mierzylibyśmy względem boiska.

Następnie drogą dyskusji sama dziatwa powinna ułożyć twierdzenie o wysokości względnej oraz dać terminy, kol. zaś podała to twierdzenie mechanicznie i werbalnie. Idziemy dalej. Woda w strumyku gdzieś płynie (przy sadzawce powiedzieć, gdyby płynął z niej strumyk). Płynie ona do niżej położonej rzeki, potem jeszcze niżej, aż do morza Bałtyckiego lub innego. A dokąd płynie woda z morza Bałtyckiego i jeszcze innych mórz? Dyskusja. Wynik, że nigdzie, bo woda we wszystkich morzach ma jednakową wysokość. (Jest to trochę nieścisłe, ale na poziomie szkoły powszechnej dopuszczalne.) Gdybyśmy się teraz zajęli zmierzeniem wysokości w całej Polsce, to od czegobyśmy zaczęli pomiary? Zaczęlibyśmy bezwzględnie od tafli wody w Bałtyku. A jakbyśmy postąpili ze zmierzeniem wysokości innego kraju? Mierzylibyśmy bezwzględnie od tafli wody jakiegokolwiek morza, bo woda w każdem bezwzględnie morzu ma jednakowy poziom. Stąd już łatwo drogą dyskusji wyprowadzi dziatwa pojęcie bezwzględnego 0, bezwzględnej wysokości, nada te terminy wyprowadzonym pojęciom oraz ułoży twierdzenie, które kol. podała werbalnie. Następują teraz ćwiczenia na mapie, jak słusznie robiła kol. S. M. H.

Na zakończenie podkreślę jeszcze dwa niedociągnięcia, ale bardzo podrzędne.

Rozpoczynanie nowej lekcji od powtórzenia starej, „odświeżanie wiadomości", jest dawnym przeżytkiem, „archaicznym zabytkiem muzealnym", który był nieodzowny przy metodach werbalnych, teoretycznych, pasywnych, statycznych. Przy metodach aktywnych, funkcjonalnych, dynamicznych, które kol. wyznaje, tego się nie praktykuje, chybaby materjał przyszłej lekcji należało nawiązać werbalnie do jakiejkolwiek lekcji przerobionej, np. opowiadanie o krajach gorących w Azji do takichże krajów Afryki itp. W geografji powtórzenie werbalne zamienia się na powtórzenie czynne. W lekcji kol. czynne to powtórzenie o planie naprosiło się samo przy ustalaniu podziałki (1 : 100).

Przy kreśleniu graficznem należy zwracać baczną uwagę na kształt i wymiary rysunku. Kol. np. odległość (ryc. 2) $A—C$ obliczyła jako 288 mm, w rzeczywistości ta odległość jest większa. Kol. nie dokonała pomiaru 6 poziomicy, od podnóża punktu 5 do B. Poziomica ta uszła uwagi kol. z powodu nieprawidłowej numeracji, a mianowicie $CB=0$, p. 5=1, p. 4=2, p. 3=3, p. 2=4, p. 1=5 i $A=6$, czyli sam wierzchołek.

Poruszyłem, mojem zdaniem, kilka nieznacznych niedociągnięć, które przy zestawieniu z walorami dodatniemi metody przewodniej w lekcji bardzo są małoznaczne. Byłbym bardzo zadowolony, gdyby kol. S. M. H. była łaskawa sprawdzić praktycznie wartość moich uwag i zapoznać nas z wynikami.

Oszmiana (woj. wileńskie). Andrzej Mamczyc.

„Typologja nauczyciela.“ (Nr. 10/1935).

Psychologowie niemieccy, m. i. Spranger i Döring, mają wybitną skłonność do uogólniania, schematyzowania i klasyfikowania różnorodnych zjawisk psychicznych bez dostatecznego realnego podłoża. Zdanie Sprangera: „Duchowy charakter człowieka ujawnia się przez rodzaj wartości, którym dana jednostka przyznaje dominujące, naczelne miejsce...“, budzi zastrzeżenie. Bezpośrednia obserwacja przeżyć własnych, spostrzeżenia charakterologiczne, odnoszące się do innych osób (powieść psychologiczna, badania psychologiczne itp.) utwierdzają w przekonaniu, że człowiek dochodzi do hierarchicznej struktury wartości w pewnych tylko momentach życia (idealizm młodzieńczy, dogodny zestrój czynników wewnętrznych i zewnętrznych itp.), natomiast stałą właściwością osobnika jest oscylowanie lub rywalizacja między różnemi lub sprzężonemi rodzajami wartości. Niema wśród ludzi typów: religijnego, ekonomicznego, teoretycznego itd., są jedynie u nich okresy wzmożonego działania nastawień: religijnych, ekonomicznych, teoretycznych itd., zależne od zewnętrznych bodźców, przeżyć i czynników decydujących historji osobistej człowieka. Każdy przeżywa okresy wzmożonej religijności, prądu estetycznego, głębokich zainteresowań politycznych, naukowych... Z punktu widzenia sumiennej obserwacji rzeczywistości psychologicznej nie można uznać ujmowania typologicznego ludzi. Każda jednostka kulturalna, zwłaszcza nauczyciel, żyjąc w sferze podniet różnorodnych wartości, organizuje w sobie w sposób „demokratyczny“ ustrój dóbr kulturalnych, unika stałej jednostronności, gdyż ta sprowadza chorobliwe zaburzenia psychiczne. Klasyfikacja typów ludzkich Sprangera-Döringa jest odpowiednikiem systemów kulturalnych, któremi są: religja, sztuka, ekonomja itp., natomiast błędną jest z punktu

widzenia osobowości, owej struktury, niekoniecznie harmonijnej, różnorodnych wartości. Oczywistym błędem psychologicznym jest włączanie skomplikowanego prądu przeżywań w obręb pewnego całokształtu dóbr kulturalnych. Należałoby raczej podkreślać doniosłe fakty nawarstwiania i przenikania się trzonu przeżyć coraz nowemi momentami świata kultury oraz krystalizowania się coraz pełniejszych i zwartszych zrębów wartości.

Te fakty obserwuje u siebie każdy z nas, biorących twórczy udział we własnem życiu psychicznem. Zamiast o „typologji" nauczyciela, możemy mówić raczej o pewnych stadjach dorabiania się kultury u nauczyciela. Między innemi należą tu etapy: powierzchowne pochłanianie, analityczne przyswajanie, dyskusyjny stosunek do wartości, twórczość itp.

Lublin. Józef Czarnecki.

„W obronie indywidualności nauczyciela".

(Nr. 10/1935.)

Obecnie powstaje prąd, działający coraz silniej, w kierunku przewartościowania dotychczasowego światopoglądu pracy na rzecz wczasów i głębokiego przeżywania umiłowanych, dowolnie dobranych dóbr kultury.

Należy zerwać z pojęciem, że praca jest jedynym sprawdzianem wartości człowieka; narówni z nią postawić zdolność do życia towarzyskiego, umiłowania artystyczne, pragnienie wypoczynku itd. Inaczej załamie się psycho-organiczna struktura człowieka i stanie się beztwórczą.

Dodam, że, jeśli w światopoglądzie ludzi, postawionych na kierowniczych placówkach, nie powstanie gruntowna rewizja „idei pracy", nie dojdzie do głębokich przemian zbawczych w społeczeństwach dzisiejszych. Wraz z przewartościowaniem „idei pracy" podniesie się m. i. poziom kultury, zależny od stopnia jej przeżywania, osobowość człowieka nabierze społecznej ważności, osłabnie bezrobocie. Przedewszystkiem w szkołę, młodzież i dzieci należy tchnąć to odrębne nastawienie wobec pracy, nauczyć dziatwę racjonalnego spędzania wolnego od obowiązku czasu. Zauważam, że i wartościowanie nauczyciela winno ulec wyraźnemu przesunięciu w kierunku uznawania w nim narówni z wynikami i uzdolnieniami do pracy — cech osobistej kultury duchowej, towarzyskiej, estetycznej itp.

Należałoby spojrzeć na nauczyciela jako na ośrodek radosnego przeżywania i promieniowania w otoczenie dowolnie — indywidualnie — dobranych dóbr kulturalnych.

Lublin. Józef Czarnecki.

„Faszyzm i jego wpływ na charakter człowieka." (Nr. 12/1935.)

Ideologja faszystowska widziana *en face* — w działaniu — budzi protest w jednostkach i grupach, reprezentujących w obecnej rzeczywistości politycznej tendencje pokojowe, oparte na koncepcji „cywilizacji przyszłości". Faszyzm — to sprężysta organizacja sił społecznych, oddana w służbę imperjalizmowi. Obserwowany ze stanowiska rzetelnej współpracy ogółu państw świata, stanowi faszyzm — potęgę raczej negatywną. Sprawa abisyńska i wybitne dążności populacyjne Włoch — oto fakty wymowne: ideał dawnego imperjum rzymskiego, opartego na podbojach, jest ośrodkiem podstawowych zainteresowań i działań faszystowskich. Kobieta jest środkiem w tych dążnościach imperjalistycznych, ma być rodzicielką istot, które winny zapełniać coraz nowe tereny afrykańskie czy inne. Podobne zdystansowanie kobiety i inne pokrewne tendencje obserwujemy w hitlerowskich Niemczech. Moralne i obywatelskie cechy, stanowiące we Włoszech podstawę imperjalistycznych działań, najłatwiej urastają w jednostkach, wychowywanych na wartościach humanistycznych, płodnych w napięcia uczuciowe. Dlatego faszyzm opiera system działań na pierwiastkach neohumanizmu, którym nie jednostka, lecz państwo jest domeną.

Nasza konstytucja widzi w rozwoju kulturalnym jednostki podstawę potęgi państwa, faszyzm natomiast ujmuje jednostkę jako jedną z szablonowych sił, urzeczywistniających zgóry zakreślony program imperjalistyczny. Trudno jest wyjść jednostce w obrębie faszyzmu na teren autonomicznej działalności. Wyraźnem przeciwstawieniem ideologji jest amerykanizm, dający, jak to widzimy w jego konstrukcjach pedagogicznych (plan daltoński, Winnetka plan i inne), jednostce pełne szanse indywidualnego rozwoju.

Lublin. Józef Czarnecki.

„Psychologja w szkole". (Nr. 13/1935.)

Wrażliwy wychowawca i nauczyciel nie odłoży obojętnie artykułu nieznanego autora o roli psychologji w szkole. Zaszło duże nieporozumienie, którego winę ponosi anonimowy autor. Przedewszystkiem nie przytacza on przykładów na poparcie swych gorących tez. Znam naogół psychologję szkolną, ale nie dostrzegam w niej idealistycznego ujmowania człowieka. Np. taki Adler chyba dość realnie charakteryzuje jednostkę. Poczucie mniejwartościowości, dążenie do znaczenia — oto niektóre tylko realne cechy człowieka, podkreślane przez tego genjalnego psychologa. Chyba Freud dosyć ujemnych momentów znalazł

w psychice ludzkiej, by „natura ludzka“ w jego naświetleniu mogła się nie podobać naszemu autorowi. Nawet Freud nie charakteryzuje jednak tylko ujemnie „natury ludzkiej“; podkreśla m. i. kompensacyjną rolę snów, wskazuje źródła nerwic, a robi to wszystko, by pomóc człowiekowi. Nie znaczy to, byśmy się ze wszystkiemi poglądami Freuda zgadzali. Ale na to dobry Pan Bóg dał (lub nie dał) człowiekowi inteligencję. Niech rozróżnia, konstruuje sam; systemy psychologiczne winny być materjałem do refleksji, a nie gotowemi „szufladkami“. Jednak podążajmy dalej za tokiem myśli p. M. Wprost naiwny zarzut stawia autor psychologom, że „prześlepiają“ w człowieku „odwieczną skłonność do złego raczej, niż dobrego“. Na miły Bóg, przecież zagadnienie zła czy dobra nie należy do psychologji, tylko do etyki. Na szczęście, psychologja naukowa jest dość samodzielną dyscypliną, by się miała obracać w ramach etyki, lub odpowiadać na jej pytania. Zresztą, na destrukcyjne właściwości jednostki dokładny chyba położyły nacisk takie kierunki psychologiczne, jak psychologja indywidualna Adlera, biologicznie nastawiona psychologja Kretschmera (*Ludzie genjalni*), psychoanaliza Freuda, psychologja typologiczna Junga i inne.

„Trud i praca w pocie czoła“ przynoszą wyczerpanie, a nie „trwałe owoce“. Psychologja pedagogiczna szuka ułatwień, utrudnień nie akceptuje. Tylko kulturalna, subtelna, nie zaś szablonowa praca przynosi „trwałe owoce“. Zresztą „owoce“ są różne. Niewiadomo, o jakie autorowi chodzi. Informacja, że „ostateczną sankcją w życiu jest jednak przymus fizyczny“, jest zbyt banalna, by się nią psychologja mogła interesować. Psychologja wychowawcza szuka środków zapobiegawczych, bada źródła powstawania w dziecku wewnętrznej indywidualnej sankcji. Najbardziej prymitywny jest ostatni zarzut: „we właściwym wieku trzeba się odwoływać do właściwych władz psychicznych“. No, chyba psychologowie dość ten problem analizują od kilku dziesiątków lat i dość mają pozytywnych rezultatów w tym kierunku, aby ten zarzut wymagał specjalnego omawiania. Pomijając zagraniczne prądy pedagogiczne, nasze nowe programy są wyrazem przyswojenia sobie przez szkołę tego, tak popularnego postulatu dzisiejszej psychologji wychowawczej. Trzeba dobrze zwertować rozległą dziedzinę psychologji „stosowanej“, by umieć ją „stosować“. Dlatego powoli rozrastają się instytucje: psychologa szkolnego, poradni wychowawczej, bo nauczyciel nie ma dokładnego obycia z psychologją. Kontaktu z psychologją nie nabędzie się w seminarjum, czy na kursie. Od tego są specjalne studja uniwersyteckie lub samokształceniowe. Inteligentny nauczyciel własną pracą potrafi niejednokrotnie gruntowniej się wykształcić w psychologji, niż student, gdyż ma liczne doświadczenia

szkolne, których brak normalnie studjującym psychologję na uniwersytecie. Największą trudność dla samouka stanowi brak kontaktu z uczonymi. Stąd płynie zdarzający się niejednokrotnie zamęt kierunków psychologicznych w głowie nauczyciela. Zgodzimy się z autorem, że warunki materjalne są podstawowe w organizacji szkoły, natomiast jej rozwój i rezultaty wychowawcze są uzależnione od subtelnego stosunku psychologicznego nauczyciela do dziecka. Ten stosunek opiera się m. i. na gruntownych studjach psychologji.

Lublin. J. Czarnecki.

„O wychowaniu nowego obywatela-państwowca". (Nr. 13/1935.)

Apel pewnych kół socjalnych: jednostka dla społeczeństwa... jest bardzo niebezpieczny, gdyż grozi takiemi konsekwencjami, jak: dystansowanie utalentowanej indywidualnej osobowości, wybiegającej niejednokrotnie poza prawno-społeczne ramy; szablonowe traktowanie „szarego człowieka", jako narzędzie pomocnicze w realizowaniu (wątpliwej nieraz) wartości, celów; nikła dbałość ludzi o rozbudowę wewnętrznej indywidualnej kultury itp. Trudno wyliczać ogromną skalę następstw ograniczania jednostki przez wzgląd na „dobro ogółu". Weźmy pod uwagę konkretny wypadek: na stanowisko kierownicze dostała się jednostka wybitna dzięki osobistym zasługom. Usiłuje przeprowadzić szereg reform z własnej inicjatywy. Reformy te, zrywające z zaśniedziałym konserwatyzmem, spotykają się z oporem pewnych sfer, są im nie na rękę. Naturalnie w pomoc przychodzi cudne hasełko: „dobro służby", „dobro ogółu" i... zdolna jednostka musi ustąpić. Tak, hasło: jednostka dla społeczeństwa — może być różnorodnie pojmowane i bardziej różnorodnie stosowane.

Nasza konstytucja silnie podkreśla wartość twórczego człowieka w przekonaniu, że z życia codziennego wyeliminowany będzie protekcjonizm, czy „widzimisię" jednostek kierowniczych. Niestety, życie przynosi bardzo często sprzeczne fakty. Oto np. zdarza się, że kierownik szkoły horyzontem myślowym i moralnym oraz subtelnością pracy stoi daleko wtyle poza podlegającym mu nauczycielem. Powstają nieporozumienia, subjektywne „spostrzeżenia" itp. Dlatego słusznym wydaje się projekt organizowania szkolnictwa od podstaw moralnych, wyłuszczony w *Ruchu Pedagogicznym* przez dr. K. Dąbrowskiego (listopad 1934). Konieczna jest selekcja jednostek najbardziej wartościowych na stanowiska kierownicze. Jednostki te, jak twierdzi autor, są najczęściej ukryte, a na stanowiska kierownicze idą ludzie sprytni, zaradni, nawet rzutcy, ale nie posiadający najczęściej t. zw. osobowości i charakteru moralnego.

Nie zgadzam się z p. dr. F. Kulańskim w sprawie traktowania religji, jako regulatora wzajemnej zależności jednostki i społeczeństwa. Przedewszystkiem niewiadomo, jaką religję czy wyznanie, bierze autor pod uwagę, a problem jednostka-społeczeństwo — różnie jest ujmowany w różnych religjach. Np. religja mojżeszowa lekceważy jednostkę, zwłaszcza kobietę, jest *par excellence* teokratyczna. Wybitni żydzi niejednokrotnie wyłamują się z ram ortodoksyjnej religji. Wyzucie się z dóbr doczesnych, traktowanie władzy, jako pochodzącej od Boga, jest sprzeczne z pewnikiem autora, że religja może normować wzajemny stosunek jednostki i społeczeństwa. A takich negatywnych zasad jest więcej w religjach. Problem wymaga innego rozwiązania. Przedewszystkiem niejednokrotnie same przepisy, np. niektóre prawno-służbowe, a następnie zasada kreowania kierowników w różnych dziedzinach pracy musi ulec gruntownej zmianie. Należałoby przeprowadzić solidną dyskusję nad tą sprawą.

Lublin. J. Czarnecki.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

ENCYKLOPEDJA POWSZECHNA ULTIMA THULE, pod redakcją dr. St. Fr. Michalskiego. Tom I—VII.

Przed paru laty poddaliśmy na tem miejscu dość surowej krytyce dwie wychodzące wówczas encyklopedje, wykazując w nich cały szereg dużych błędów faktycznych i metodycznych. Krytyka nasza odniosła pewien skutek, gdyż dalsze tomy obydwóch encyklopedyj wykazały dużą poprawę, zamiast tłumaczów i kompilatorów zaangażowano przynajmniej do pewnych działów fachowców tak, że dalsze tomy nie rażą już tak jak pierwsze. Zwłaszcza Encyklopedja Gutenberga rozwinęła dział polski i poświęciła nawet cały tom jednemu artykułowi „Polska". Encyklopedja wyszła w ten sposób poza swe właściwe ramy, zatraciła charakter encyklopedyczny, ale dała zato przynajmniej dość dużą monografję o Polsce, napisaną przez kilku wybitnych specjalistów. Obecnie możemy zdać już sprawę z najobszerniejszej polskiej Encyklopedji Ultima Thule, wydawanej przez dr. St. Fr. Michalskiego, która doszła do VIII-go tomu (litera „O").

W porównaniu z innemi encyklopedjami polskiemi, w Encyklopedji Ultima Thule uderza przedewszystkiem brak „balastu" encyklopedycznego, tj. naogół niema w niej wiadomości o rzeczach i osobach, które dziś nas już zupełnie nie interesują. Najrozmaitsze nazwiska drugorzędne, nic właściwie nie mówiące, wypełniają w innych encyklopedjach, w szczególności niemieckich i na nich wzorowanych, nieraz znaczną część ich treści. W Encyklopedji Ultima Thule natomiast widać troskę o dobór wyrazów, które należy objaśniać i przeprowadzony jest świadomy i celowy ich wybór. Z ogromu wszelkich możliwych wiadomości podano tylko te, które i dziś jeszcze mogą zainteresować współczesnego czytelnika. Naturalnie, że można byłoby sprzeczać się z redakcją, czy ten lub inny artykuł jest konieczny w encyklopedji, albo czy ten lub tamten uczony, którego brak, nie powinien był być jednak

w encyklopedji umieszczony. Ale są to szczegóły wykonania, które odgrywają minimalną rolę przy olbrzymiej liczbie objaśnionych wyrazów, zawartych w Encyklopedji U. T. Podnieść należy jako rzecz najgłówniejszą, że Encyklopedja Ultima Thule posiada metodę pracy, metodę podziału materjału, co sprawia, że nic istotnie ważnego nie jest opuszczone.

Naogół utrzymane jest również stopniowanie w rozmiarach poszczególnych artykułów, w zależności od ich wagi i znaczenia. Charakterystyczną i może najbardziej rzucającą się w oczy cechą Encyklopedji U. T. jest to, że prawie każdy artykuł zawiera istotnie ciekawe wiadomości i szczegóły o każdym przedmiocie. Encyklopedja ta wskutek tego nie jest tylko zbiorem suchych informacyj, z których, gdy potrzeba, dowiadujemy się jakiejś daty, tytułu jakiegoś dzieła lub liczby mieszkańców w tym czy innym kraju, — Encyklopedję Ultima Thule można czytać jak ciekawą książkę naukową: nie wylicza ona suchych szczegółów, podaje natomiast opisy zdarzeń, rzeczy, miejsc, losów życiowych itd., opisy, które w encyklopedycznym skrócie dają istotny obraz przedmiotu i rozświetlają jego kontury. Takie np. obszerne artykuły, jak o Goethem lub Kasprowiczu, Prusie-Głowackim, czy Maupassancie, rysują ostre sylwetki tych autorów, dają nieraz wielkie bogactwo szczegółów, pisane są przytem jasnym, prostym językiem. Rzadko kiedy artykuły tak świetnie opracowane dadzą się spotkać w innych encyklopedjach nietylko polskich, lecz i obcych. Artykuły o Leninie albo Kiereńskim, czy Dzierżyńskim, dają ścisły i interesujący obraz przełomowych lat po upadku caratu.

Każdy kraj jest dokładnie opisany, zawiera dane geograficzne, ekonomiczne, historję itd. Szczególniej dobrze opracowane są kraje wschodnie, jak np. Egipt, Chiny, Indje, a z europejskich Anglja i Francja. Ciekawe są opisy dużych miast, czy będzie to Łódź, czy Leningrad, Moskwa, Londyn czy New York. Poważnie potraktowany jest dział historji wojskowej. Mamy tu bardzo dobre, jak widać pisane przez wybitnych specjalistów, opisy bitew pod Grunwaldem, Maciejowicami, Cecorą, wszystkich ważniejszych bitew napoleońskich, z wojny światowej, bitwy Legjonów, a także bitwy morskie, jak np. wielka bitwa jutlandzka. Dobrze opracowane są poszczególne literatury, zwłaszcza niemiecka, francuska, angielska i rosyjska (np. ciekawe artykuły: Dostojewski, Korolenko), astronomja (np. art. mgławice), a także działy przyrodnicze, jak zoologja, embrjologja, mineralogja, geologja. Może tylko niektóre artykuły z dziedziny biologji są nieco za trudne do zrozumienia dla człowieka, stojącego zdala od tych badań; opisy botaniczne są według mnie traktowane za bardzo schematycznie i przydałoby się tu nieco ożywienia treści. Dobrze jest reprezentowana medycyna, dużo artykułów poświęconych jest nowym poglądom fizycznym, obszernie potraktowany jest dział o elektryczności i magnetyzmie, o atomistyce (neutrony). Z działu sztuki zwracają na siebie uwagę większe artykuły o polskich mistrzach, Matejce, Grottgerze, Fałacie, Malczewskim, a także o wielkich artystach obcych: Leonardzie da Vinci, Holbeinie, Murillu. Dużo jest bardzo ciekawych artykułów z historji polskiej (Lelewel, Kościuszko, Koniecpolski, Czarniecki). Uwzględniona jest technika, matematyka oraz wiele innych działów; być może, że tylko prawo w pierwszych tomach potraktowane jest nieco za pobieżnie. Nie brak również artykułów z dziedziny sportu. N a a r t y k u ł a c h E n c y k l o p e d j i U l t i m a T h u l e m o ż n a ś m i a ł o p o l e g a ć, gdyż są one p i s a n e p r z e z w y b i t n y c h s p e c j a l i s t ó w w każdej dziedzinie. Z listy współpracowników dowiadujemy się, iż literaturę polską opracowywał zgasły niedawno prof. Uniw. Poznańskiego Dobrzycki, obecnie zaś pisze o niej prof. uniw. w Rydze — St. Kolbuszowski, astronomję — prof. Ernst i prof. J. Gadomski, biologję — prof. uniw. Roszkowski, sztukę — prof. Uniw. Poznańskiego ks. S. Dettloff i wielu innych. O niektórych artykułach literackich i politycznych możnaby powiedzieć, że wyrażają poglądy sprzeczne

z poglądami rozpowszechnionemi. Trudno określić, czy jest to wada, czy zaleta encyklopedji. Na poglądy, wyrażone w encyklopedji, o tym czy innym pisarzu czy polityku, niekażdy obowiązany jest się zgodzić. Można mieć i inne zdanie. Decydującą rzeczą o wartości encyklopedji jest to, czy podaje fakty, odpowiadające rzeczywistości, czy nie popełnia błędów nietylko w ocenie, która zawsze będzie subjektywna, lecz w materjale faktycznym. Tu muszę zaznaczyć, że drobnych błędów i niedopatrzeń zauważyłem w Encyklopedji U. T. zaledwie kilka, między innemi podwójnie wydrukowany wiersz w artykule „Fryderyk II", wskutek czego zamazał się sens zdania.

Reasumując wszystko, można stwierdzić, że Encyklopedja Ultima Thule jest istotnie zbiorem metodycznie ułożonych wiadomości, interesujących i ścisłych, opracowanych dokładnie, z podaniem źródeł, z jakich autorzy czerpali oraz bibljografji. Dane statystyczne zaopatrzone są zazwyczaj rokiem sporządzenia odpowiedniej statystyki. Encyklopedja zawiera dużo map kolorowych, wykonanych w zakładach krajowych, nie są to więc przedruki ze źródeł niemieckich. Ładnie wykonane są mapy wszystkich części świata, ale są to mapy polityczne, brak, przynajmniej jak dotąd, map fizycznych. Z map, dotyczących Polski, mamy jak dotąd mapę lasów w Polsce oraz mapy województw. Pięknie pod względem rysunkowym wykonane są plany większych miast. Artykuły obficie są ilustrowane tablicami, przeważnie jednobarwnemi; tablic barwnych jest mało, ale te, które są, jak: alkoholizm, malarstwo, motyle, przewyższają o wiele wszystkie tego rodzaju tablice, dodawane do polskich encyklopedyj. Encyklopedji Ultima Thule ma wyjść jeszcze trzy tomy i całe dzieło ma być zawarte w dziesięciu tomach. Miejmy nadzieję, że wydawnictwo pośpieszy się z ukończeniem tak bardzo pożytecznego dzieła.

Warszawa. Aleksander Miżeliński.

Michał Friedländer: TESTOWANIE I SZACOWANIE INTELIGENCJI SZKOLNEJ. — Przyczynek do problemu oceny ucznia. Kraków 1935 (Gimnazjum, Brzozowa 5). Str. 30, zł 1.—

Problem selekcji szkolnej jest dotychczas nierozwiązany. Coraz wyraźniej występuje dążenie oparcia tej selekcji o jakieś objektywne kryterja, ze względu na to, że szacowanie inteligencji czy postępów ucznia jest wybitnie subjektywne. Autor przeprowadził ciekawą analizę szacowania nauczycielskiego w porównaniu z dwukrotnem testowaniem inteligencji jednej klasy (V gimnazjalnej). Poprzez szereg liczb, formuł, zestawień i wykresów dochodzi do wniosku, że testowanie stać się może niezmiernie cenną pomocą pedagogiczną w szkole, bądźto służąc do celów diagnostyki, bądź prognostyki psychologicznej i pomagając nauczycielowi w dokładniejszem zorjentowaniu się w możliwościach selekcji. Pożądanem jest więc wedle autora, by zapoznano część nauczycielstwa z teorją i praktyką testowania i ustanowiono w szkołach wyżej zorganizowanych (powszechnych 7-klasowych i średnich) testologów oraz by w pewnych wypadkach testowanie było dla szkoły obowiązujące. Jako takie wylicza autor: badanie dojrzałości szkolnej dzieci wstępujących do szkoły; egzaminy wstępne; trudności w nauczaniu klas lub jednostek; badania diagnostyczne i prognostyczne dla absolwentów różnych szkół. ✱

Dr. Jan Schwarz: KARTA INDYWIDUALNOŚCI. Skład główny: Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1935. Cena zł 0,10.

Ukazało się nowe wydanie „Karty indywidualności" dr. Jana Schwarza (trzecie w ciągu niespełna dwóch lat). Fakt ten wymownie świadczy o tem, że karta ta zwycięsko przetrzymała próbę życia i ogień krytyki. Wprowadzenie karty indywidualności Schwarza w wybitnej mierze ułatwia nauczycielowi realizację nowych programów nauczania, oraz pracę wychowawczą. U podstawy

bowiem wszelkiego świadomego oddziaływania pedagogicznego jest poznanie psychiki dziecka. Bez niego nie byłoby indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu.

Bezsprzeczną zaletą karty indywidualności Schwarza jest jej zwięzłość i przejrzystość, wskutek czego przy niewielkim nakładzie pracy ze strony nauczyciela otrzymujemy pełny i jasny obraz indywidualności wychowanka. ✱

A. Dorabialska: MARJA SKŁODOWSKA-CURIE I PIOTR CURIE. Zarys życia i pracy na tle elementarnego wykładu nauki o promieniotwórczości. Z 17 rycinami. Tomik 243, stop. II Bibljoteczki Przyrodniczej. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1935. Stron 119. Cena zł 1,80.

Życie Marji Skłodowskiej-Curie wraz z podstawowemi wiadomościami o radzie i innych pierwiastkach promieniotwórczych, przedstawiła żywo i barwnie autorka, profesorka chemji na politechnice lwowskiej. Ponieważ była ona uczenicą ś. p. Marji Skłodowskiej-Curie, dzieło tem bardziej jest cenne, i napisane z prawdziwym pietyzmem dla nauki. ✱

Z. Bohuszewiczówna: JEAN HENRI FABRE. Jan Henryk Fabre — dzieje myśli i życia. Bibljoteczka Przyrodnicza. Stop. II. Nr. 231. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1935. Stron 118. Cena zł 1,60.

Wytrawna przyrodniczka Zofja Bohuszewiczówna z całym pietyzmem skreśliła życiorys słynnego francuskiego entomologa m. in. na podstawie osobistej znajomości znakomitego Francuza. Obfitość dobrych ilustracyj podnosi wartość dziełka. ✱

B. Dyakowski: O ŚWISTAKU, który już za życia mieszkał w muzeum. Bibljoteczka Przyrodnicza. Stop. I. Nr. 242. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1935. Stron 80. Cena zł 1,80.

O świstaku, rzadkiem i przemiłem stworzonku, napisał znakomity popularyzator prof. B. Dyakowski dziełko, które czyta się z wielkiem zajęciem niby powieść. Choć rzecz przeznaczona jest dla młodzieży, polecić ją można gorąco wszystkim, interesującym się przyrodą żywą. ✱

Inż. Edw. Habermann: PORADNIK DLA MŁODEGO TECHNIKA. Tom II. Biblj. Młodego Technika. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1935. Stron 139. Cena zł 1,80.

Jest to pierwsza, dość obszerna książeczka w języku polskim z dziedziny potrzeb codziennego życia najszerszego ogółu. Omawia barwienie, czyszczenie, lakierowanie, wreszcie uszlachetnianie powierzchni metali. Przepisy przydadzą się tak młodzieży szkolnej w pracowni zajęć praktycznych, jak i każdemu w gospodarstwie domowem, oraz rzemieślnikom w warsztatach. ✱

ODPOWIEDŹ INFORMACYJNA

W SPRAWIE W. K. N. Po porozumieniu się z Dyrekcją Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Poznaniu komunikujemy, że dyrekcja ta wysyła po nadesłaniu 1.75 zł (1,50 za broszurę i 25 gr za przesyłkę pocztową), „Wymagania przy kollokwjum wstępnem z grupy III (matematyczno-przyrodniczej) i z grupy V (śpiewu i wychowania fizycznego)" oraz „Wymagania przy egzaminie dla eksternów z programu Wyższego Kursu Nauczycielskiego" z wszystkich przedmiotów. Adres: Poznań, Fr. Ratajczaka 30. ✱

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.